

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEOVANA ROSA AFFELDT

**A atuação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio  
Gaúcho na Escola Tuiuti**

Porto Alegre

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Affeldt, Geovana Rosa  
A ATUAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO  
MÉDIO NA ESCOLA TUIUTI / Geovana Rosa Affeldt. --  
2024.  
141 f.  
Orientadora: Elisabete Zardo Búrigo.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino Médio Gaúcho. 2. Políticas Educacionais.  
3. Atuação da Política. 4. Contexto da Política. I.  
Búrigo, Elisabete Zardo, orient. II. Título.

GEOVANA ROSA AFFELDT

**A atuação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Gaúcho na  
Escola Tuiuti**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabete Zardo Búrigo

Linha de pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2024

# **A ATUAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA TUIUTI**

Geovana Rosa Affeldt

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora:

---

Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo – orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Profa. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce – examinadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Profa. Dra. Mariângela Silveira Bairros – examinadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Profa. Dra. Mônica Ribeiro Silva – examinadora  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

## DEDICATÓRIA

Este texto é dedicado a todos que percebem a necessidade do conhecimento, da análise e da importância das políticas públicas, em especial para a educação, na sociedade brasileira.

## AGRADECIMENTOS

A banca foi marcada, correria para acertar os últimos detalhes e eis que acontece o maior desastre climático e ambiental que o Rio Grande do Sul já viveu. E agora? Como focar na defesa em meio a tudo isso?

Pois é com um misto de sentimentos que inicio meus agradecimentos começando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Pública e de qualidade, ressaltando a importância das instituições públicas, principalmente nesse período em que as Políticas Públicas são as garantidoras de condições básicas para milhares de pessoas que perderam tudo, lhes restando apenas o Estado.

Dando continuidade aos agradecimentos relacionados à Universidade, preciso salientar a dedicação e sensibilidade da minha querida professora orientadora Elisabete Zardo Búrigo, que sabedora das minhas funções, entendia meus horários, me atendia até em finais de semana, mas nunca duvidou que eu em meio ao caos que é ser diretora de uma escola e vice de outra, seria capaz de encontrar tempo pra me dedicar ao mestrado.

Às professoras da banca, desde à qualificação até a defesa da dissertação queridas Maria Beatriz Moreira Luce e Mariângela Silveira Bairros que dedicaram parte dos seus tempos em meio à tantos compromissos e generosamente se propuseram a avaliar meu trabalho e assim contribuir para meu crescimento como estudante, pesquisadora e pessoa.

À professora Mônica Ribeiro da Silva, de quem li vários artigos e me encantei por identificar na fala dela uma indignação muito semelhante à minha, e vê-la presencialmente na Anped, foi maravilhoso. Tê-la na minha banca é um privilégio.

Aliás, quão maravilhoso foi a experiência da 41ª Reunião da Anped em Manaus! Estudo, reflexão, cultura... tudo junto. Uma experiência solitária e ao mesmo tempo coletiva, alegre e impactante. Choque de realidades, reflexão necessária a respeito das políticas públicas e da nossa relação com o planeta! E quantas lições que os povos originários e a Amazônia nos revelam! Obrigada mais uma vez pela oportunidade professora Elisabete Búrigo e querida professora Maria Luíza Flores que aceitou dividir o quarto do hotel comigo mesmo sem me conhecer, organizou tudo e foi companhia maravilhosa nos passeios e na UFAM.

À querida Rose Freitas que fez a ponte de ligação entre eu e a professora Mariângela Bairros, em plena pandemia, transformando minha visão sobre políticas públicas para o Ensino Médio através do GEPPEM.

Ao GEPPEM que me acolheu, valorizou minha vivência na escola e de certa forma

me salvou, me dando subsídios para a pesquisa e argumentos para o enfrentamento das inúmeras dificuldades pelas quais passei estando na gestão de escola pública em meio à implementação do Novo Ensino Médio. Evoco aqui as duas professoras que estão à frente do grupo e em nome delas, pretendo contemplar a todos os integrantes, as professoras Mariângela Silveira Bairros e Patrícia Marchand.

Agradeço a amiga e colega Daniela Veiga que me abriu os olhos para a possibilidade de entrar na UFRGS... mudando uma realidade antiga, já que na graduação não tive ninguém que me encorajasse a tentar a universidade pública.

Ao querido Mateus Saraiva, hoje professor da UFRGS, que muito me ajudou na construção do pré-projeto para concorrer à vaga de mestrado, lendo, relendo e gastando seu tempo de forma muito generosa e carinhosa ajudando uma inconformada e insistente diretora de escola a dar um passo além do que as possibilidades normais lhe concediam.

À comunidade escolar da Escola Tuiuti que me fez gestora, me ensinou e me ensina todos os dias a importância da escola pública como local primordial da participação popular, da vivência democrática... que me aceitaram primeiramente como diretora e depois como pesquisadora, me apoiando e me mostrando o valor da coletividade.

À Equipe Diretiva e Pedagógica da Escola Tuiuti que sempre embarcou nas minhas ideias e atrevimentos, me mostrou o que é trabalho em equipe e me apoiou nas horas boas e ruins, sem esmorecer, confiando, construindo, segurando as pontas e acreditando sempre na busca por escola pública de qualidade. Queridos(as) Adriana Borba, Elaine Bitelo, Evandro Raupp, Giordani Huffel, Jairo Troczinski, Kátia Oliveira, Mariane do Nascimento e Tamara Bolze... muito obrigada!!!

À Equipe Diretiva e Pedagógica da Escola Bom Jesus que estiveram comigo nesta caminhada, me dando força e compartilhando as dificuldades do estudo e das responsabilidades inerentes ao cargo de gestão.

Aos colegas professores profissionais maravilhosos que fazem com que a escola se mantenha no seu propósito de transformar vidas apesar das adversidades, em especial aos das Escolas Tuiuti e Bom Jesus... me sinto honrada da convivência com todos vocês!!

Aos colegas de orientação Bruna Jardim e Victor Paiva pelo compartilhamento de ideias, as conversas e o acolhimento.

*In memoriam* a minha mãe Renata Rosa Affeldt e meu pai Ary Affeldt, pessoas com pouco estudo, mas grandes valores humanos.

À minha família amada, em especial ao marido Elton Silveira dos Santos, meus

filhos Artur Affeldt dos Santos e Augusto Affeldt dos Santos que entenderam a minha ausência, nos muitos finais de semana, feriados e férias dedicados ao estudo, e nunca duvidaram da minha teimosia em ser diretora, mãe, esposa e estudante, tudo ao mesmo tempo, mesmo nos momentos em que eu deveria estar mais junto a eles, mas precisava me dedicar a esses muitos papéis assumidos.

À minha irmã Geani Rosa Affeldt e minha sobrinha Renata Rosa Affeldt por me incentivarem e se mostrarem sempre orgulhosas das minhas escolhas...

Agradeço ter conseguido chegar até aqui, foi um sonho realizado, uma superação vivida dia após dia, aprendi que pouco sei, mas também que sei mais do que sabia antes...

E por fim agradeço poder provar pra mim mesma, pro mundo, que é possível ser mulher, mãe, esposa, diretora e estudante de mestrado, tudo junto!!!



## RESUMO

O Novo Ensino Médio tem sido defendido por representantes do governo federal e estadual, bem como por dirigentes de fundações e instituições privadas parceiras da União e dos estados, como política educacional capaz de resolver os problemas que afastam os jovens da escola. A avaliação apresentada por esses atores é de que a escola não tem dado conta de preparar os estudantes para o ingresso no mercado de trabalho nem para a continuidade dos estudos e que o alto índice de evasão reflete, além dos fatores mencionados, a impossibilidade de escolha dos estudantes, do exercício de seu protagonismo juvenil. Esta pesquisa procurou estudar a atuação do Novo Ensino Médio em uma escola, ou seja, como ele acontece dentro do contexto escolar, de que maneira os atores locais o colocam em prática, considerando que cada espaço escolar é único na acolhida, interpretação e atuação das políticas educacionais. Mais do que analisar as normativas trazidas pelo Novo Ensino Médio Gaúcho, pretendeu-se produzir dados por meio de documentos e correspondências recebidos pela escola e que traziam as normativas para o funcionamento da escola, dentre elas as do Novo Ensino Médio, registros de reuniões, conselhos de classe e outros eventos em diário de campo, coletados na vida cotidiana da Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti, uma instituição pública estadual da Região Metropolitana de Porto Alegre marcada pela gestão democrática e a luta por educação pública de qualidade. A pesquisa qualitativa buscou identificar e registrar elementos que compõem o cotidiano escolar e como as normativas trazidas pelo Novo Ensino Médio foram sendo recebidas, interpretadas e atuadas dentro da escola. Para esta pesquisa, são utilizados como referenciais teóricos principais Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun, que discutem a atuação das políticas educacionais nas escolas, e as autoras Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, que refletem sobre a peculiaridade de cada escola, considerando sua trajetória, as práticas e valores partilhados pela comunidade, que compõem o cotidiano escolar. O acompanhamento da atuação da política durante o primeiro ano de vigência do Novo Ensino Médio Gaúcho na Escola Tuiuti, em 2022, já evidenciava que problemas como falta de estrutura das escolas e de professores foram desconsiderados pela política; e que, se foi amplamente defendida e publicizada a ideia de que os estudantes poderiam escolher seus itinerários, sendo protagonistas de seus futuros e que na prática, a escolha foi induzida. No segundo ano da pesquisa, 2023, também docentes da escola Tuiuti, por meio das entrevistas e

acompanhamento da rotina escolar, foram revelando os efeitos do Novo Ensino Médio, com a diminuição da formação geral básica, a ampliação de carga horária nos Itinerários Formativos, e todos os seus desdobramentos para a efetivação da política educacional em questão. Ainda foi possível perceber uma organização peculiar da Escola Tuiuti para que a atuação do Novo Ensino Médio fosse construída com o norte de manter o mínimo de qualidade, segundo o ponto de vista dos professores, fazendo adequações e optando por caminhos menos danosos e decididos coletivamente.

**Palavras chave:** Ensino Médio Gaúcho; Políticas Educacionais; Atuação da política; Contexto da política.

## ABSTRACT

The New High School Reform (Novo Ensino Médio) has been advocated by representatives of the federal and state governments, as well as by leaders of foundations and private institutions partnering with the Union and the states, as an educational policy capable of solving the issues that drive young people away from school. These actors argue that schools have been unable to adequately prepare students for entering the job market or continuing their studies and that the high dropout rate reflects, among other factors, the lack of student choice and the hindrance to them exercising their youth leadership. This research aimed to study the implementation of the New High School Reform in a school setting, specifically how it is enacted within the school context and how local actors put it into practice, considering that each school environment is unique in how it embraces, interprets, and implements educational policies. Rather than just analyzing the regulations introduced by the New High School Reform in the state of Rio Grande do Sul, the intention was to produce data through documents and correspondence received by the school, which contained the guidelines for the school's operations, including those of the New High School Reform, records of meetings, class councils, and other events documented in a field diary, all collected from the daily life at Tuiuti State High School, a public state institution in the Metropolitan Region of Porto Alegre, marked by democratic management and the struggle for quality public education. The qualitative research sought to identify and record elements that make up daily school life and how the regulations introduced by the New High School Reform were received, interpreted, and implemented within the school. The main theoretical references for this research are Stephen Ball, Meg Maguire, and Annette Braun, who discuss the enactment of educational policies in schools, and authors Justa Ezpeleta and Elsie Rockwell, who reflect on the uniqueness of each school, considering its history, practices, and values shared by the community, which comprise the daily school life. The monitoring of the policy's implementation during the first year of the New High School Reform in Tuiuti State School, in 2022, already showed that issues such as the lack of school infrastructure and teachers were overlooked by the policy; and that while the idea that students could choose their paths and be protagonists of their futures was widely promoted, in practice, the choice was induced. In the second year of the research, 2023, Tuiuti school teachers, through interviews and routine school monitoring, revealed the effects of the New High School Reform, with the reduction of basic general education, the increase in workload for the Formative Itineraries, and all its

implications for the implementation of the educational policy in question. It was also possible to observe a peculiar organization within Tuiuti State School to ensure that implementing the New High School Reform was carried out to maintain a minimum quality standard, according to the teachers' perspective, by making adjustments and choosing the least harmful paths, decided collectively.

**Keywords:** High School Reform in Rio Grande do Sul; Educational Policies; Policy Implementation; Policy Context.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição de carga horária na matriz Curricular do Novo Ensino Médio Gaúcho .....	25
Figura 2. Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho .....	63
Figura 3. Cronograma de implementação do Ensino Médio Gaúcho .....	64
Figura 4. Descrição da Feira das Trilhas de Aprofundamento .....	65
Figura 5. Estudo de contexto conforme orientação da Secretaria da Educação .....	66
Figura 6. Descrição da Pesquisa de Interesse dos Estudantes .....	67
Figura 7. Definição da oferta das trilhas pela escola .....	67
Figura 8. Parâmetros para definição das trilhas pela escola .....	68
Figura 9. Ranking Estadual .....	70
Figura 10. Panorama Estadual de todas as trilhas do RS .....	71
Figura 11. Ranking de Interesse dos alunos pelas trilhas na 28ª CRE .....	72
Figura 12. Panorama de escolha das trilhas pelos estudantes da 28ª CRE .....	72
Figura 13. Ranking por cidade – Gravataí .....	73
Figura 14. Panorama de escolha das trilhas por cidade – Gravataí .....	73
Figura 15. Ranking da Escola Tuiuti (IDT 6907) .....	74
Figura 16. Panorama de escolha de todas as trilhas da Escola Tuiuti (IDT 6907) .....	74
Figura 17. Base Curricular Novo Ensino Médio Gaúcho 2023 (parte 1) .....	76
Figura 18. Base Curricular Novo Ensino Médio Gaúcho 2023 (parte 2) .....	77
Figura 19. Live sobre os Estudos de Recuperação do Ano Letivo de 2022 de 14/12/22 a realizar-se em fevereiro de 2023 .....	79
Figura 20. Nova Orientação sobre os Estudos de Recuperação 2022 .....	80
Figura 21. Orientações sobre a oferta das eletivas transmitidas em reunião do dia 02/03/2023 .....	84
Figura 22. Orientações sobre a oferta das eletivas do EMG - 1º trimestre de 2023 .....	85
Figura 23. Mapa dos Sonhos .....	85
Figura 24. Orientação eletivas/ Áreas do Conhecimento .....	86
Figura 25. A Feira das Eletivas .....	91
Figura 26. Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação 1º trimestre (parte 1) .....	93
Figura 27. Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação 1º trimestre (parte 2) .....	93
Figura 28. Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação 1º trimestre (parte 3) .....	94

Figura 29. Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação 1º trimestre (parte 4) .....	94
Figura 30. Questionário enviado às escolas pelo e-mail institucional (parte 1) .....	95
Figura 31. Questionário enviado às escolas pelo e-mail institucional (parte 2) .....	95
Figura 32. Mapa Mental (exemplo para uso dos alunos) .....	97
Figura 33. Novo Quadro das Trilhas para os estudantes do 2º ano em 2024 .....	98
Figura 34. Quadro Resumo Priorização das Trilhas para 2024 .....	99
Figura 35. Quadro apresentado para a equipe diretiva e pedagógica .....	99
Figura 36. Quadro com as datas e prazos a serem seguidos pelas escolas .....	100
Figura 37. Ranking RS para as Trilhas de 2024 - 2º ano EM .....	101
Figura 38. Ranking da 28ªCRE para as Trilhas de 2024 - 2º ano EM .....	102
Figura 39. Ranking da cidade de Gravataí para as Trilhas de 2024 - 2º ano EM .....	102
Figura 40. Ranking da Escola Tuiuti para as Trilhas de 2024 - 2º ano EM .....	103
Figura 41. Levantamento de professores e funcionários da Escola Tuiuti 2016-2023 .....	106

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Trilhas da Escola Tuiuti para 2023 .....	75
Quadro 2. Trilhas 2024 da Escola Tuiuti para os segundos anos do Ensino Médio .....	104
Quadro 3. Trilhas 2024 da Escola Tuiuti para os terceiros anos do Ensino Médio .....	104

## LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo  
AGPETEA – Associação Gaúcha de Professores Técnicos de Ensino Agrícola  
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
BNC – Base Nacional Comum  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CE – Conselho Escolar  
CEED – Conselho Estadual de Educação  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
Codene – Conselho Estadual de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul  
CONED – Conferência Nacional de Educação  
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
Covid-19 – Corona Virus Disease 2019  
CPM – Conselho de Pais e Mestres  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
CTG – Centro de Tradições Gaúchas  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
EAD – Educação à Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMI – Ensino Médio Inovador  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
Fasec – Faculdade do Sertão Central  
FGB – Formação Geral Básica  
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
GEPPEM – Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio  
ISE – Informatização da Secretaria da Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Medida Provisória  
NEM – Novo Ensino Médio  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONGs – Organizações Não Governamentais  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDI – Pasta Digital



PNE – Plano Nacional de Educação  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPPs – Parcerias Público Privadas  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PNE – Plano Nacional de Educação  
QPE – Quadro de Pessoal  
RCGEM – Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio  
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
Seduc – Secretaria Estadual de Educação  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. A BNCC E O ENSINO MÉDIO GAÚCHO</b> .....	20
2.1 NORMATIVAS LEGAIS E A ATUAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	24
2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESCOLAS-PILOTO NO RIO GRANDE DO SUL .....	35
<b>3. A ATUAÇÃO E O CONTEXTO</b> .....	41
3.1 ESCOLA TUIUTI: TRAJETÓRIA .....	43
3.2 A PESQUISA .....	53
3.3 METODOLOGIA .....	55
<b>4. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	60
4.1 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O PLANEJAMENTO PARA A FEIRA DAS TRILHAS .....	61
4.2 A FEIRA DAS TRILHAS .....	68
4.3 A ESCOLHA DAS TRILHAS .....	70
4.4 AS TRILHAS DA ESCOLA TUIUTI PARA 2023 .....	75
4.5 O PLANEJAMENTO PARA O ANO LETIVO DE 2023 .....	77
4.5.1 ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO .....	83
4.5.2 OS DESAFIOS DAS TRILHAS NO CONTEXTO DA ESCOLA TUIUTI .....	87
4.5.3 FEIRA DAS ELETIVAS .....	90
4.5.4 O MAPA DOS SONHOS .....	96
<b>5. A FEIRA DAS TRILHAS PARA 2024</b> .....	98
<b>6. COMO OS DOCENTES PENSAM E VIVEM O NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	106
6.1 OS DOCENTES DA ESCOLA TUIUTI E O NOVO ENSINO MÉDIO .....	109
6.2 NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM XEQUE .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132
<b>APÊNDICES</b> .....	136

## 1. INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM) chegou com a promessa de inovação, de resolver problemas que causam a evasão e o desinteresse dos jovens neste nível da Educação Básica. Porém a realidade apresentada revelou uma política com discurso descolado da prática em vários aspectos como na ausência de diagnóstico como ponto de partida, a falta de participação efetiva na construção das normativas, a escolha “cerceada” dos estudantes e um viés ideológico de responsabilização de alunos e professores pelo porvir.

Vários autores que serão apresentados ao longo do texto trouxeram a análise das medidas adotadas pelo Novo Ensino Médio e seus impactos. No entanto, o olhar de dentro da escola também se faz importante para entender os efeitos na vida da comunidade escolar. Esta dissertação tem o intuito de trazer como a política do Novo Ensino Médio chegou na Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti, uma escola com uma realidade e trajetória que não foram apagadas ou paralisadas com a chegada do NEM, mas que considerou todo esse contexto na interpretação e atuação da política.

Um dos avanços vivenciados na educação pública brasileira é a Gestão Democrática, prevista no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, e que, para as instituições públicas estaduais do Rio Grande do Sul, está contemplada no artigo 197 da Constituição do Estado. Este princípio foi regulamentado no artigo 3º, inciso VIII, da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Lei estadual n. 16.088 de 10 de janeiro de 2024<sup>1</sup> que, apesar de alguns retrocessos democráticos, ainda possibilita que os diretores das escolas estaduais sejam escolhidos pelas suas comunidades e os representem na busca diária de educação pública e de qualidade para todos.

É com a responsabilidade de exercer o papel de representar os interesses da comunidade da Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti da cidade de Gravataí, que me apresento como pesquisadora. Foi pela necessidade de entendimento e registro, como fundamentos para a ação, que estando no terceiro mandato como diretora da escola, foi preciso ir além dos muros da instituição, retornar à Universidade, para entender a política pública do Novo Ensino Médio Gaúcho.

Destaco também o papel crucial do Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do qual

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=945335>.

faço parte antes mesmo do desenvolvimento desta pesquisa, pois através do grupo foi possível perceber a importância e a necessidade urgente do estudo do Novo Ensino Médio. As pesquisas e produções do grupo, que apontaram a magnitude dos impactos da política, foram norteadoras dos rumos desta pesquisa.

A reformulação do Ensino Médio não é uma pauta nova na agenda das políticas educacionais. Há um caminho percorrido em busca da qualidade de ensino para o Ensino Médio. Houve avanços com a inclusão do Ensino Médio no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, muito importante, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996). Houve avanços com a revogação do Decreto n. 2.208/98 e a efetivação do Decreto n. 5.154/04, que trouxe a perspectiva de ensino médio com formação geral articulada à educação profissional e com o Programa Ensino Médio Inovador (EMI), instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, que a partir de 2010, mediante a adesão das escolas, oferecia atividades complementares aos alunos do Ensino Médio. Logo mais adiante, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), em 2013, trouxe ações e investimentos na formação continuada de docentes do Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 previa ações e contemplava avanços para o Ensino Médio (Moll, 2017).

Foram ações construídas através do diálogo com as redes escolares, algo bem diferente da movimentação que engendrou o Novo Ensino Médio, pois com este houve uma ruptura na construção desses avanços. Decorrente de uma Medida Provisória, a Lei n. 13415/2017, que determina mudanças na política do Ensino Médio e a instituição da política de fomento às escolas de tempo integral, abriu caminho para: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 4/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio; a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1432/2018, que estabeleceu os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos; a Portaria do MEC n. 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio; as ações agregadas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e as Resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEED) n. 364 e 365/2021.

Também não são novas e nem específicas ou pontuais as dificuldades pelas quais as escolas públicas estaduais gaúchas têm passado. Porém, cada uma carrega na sua trajetória,

seu corpo docente e sua comunidade escolar, especificidades capazes de diferenciar rumos na atuação das políticas públicas (Ball; Maguire; Braun; 2021).

Considerando todo este movimento institucional e normativo, esta pesquisa tem como objetivo entender como as mudanças no Ensino Médio aconteceram dentro da escola, mais especificamente em uma escola estadual da rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul, numa cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Através do acompanhamento e a análise da implementação, levando em consideração seu corpo docente, sua comunidade e a vivência diária de uma escola pública nos períodos letivos dos anos de 2022 e 2023, pretendeu-se perceber como a política pública do Novo Ensino Médio Gaúcho chegou à escola e como foi atuada por aqueles que estão sendo impactados por todo o arcabouço normativo, em especial os docentes. O estudo buscou identificar as condições oferecidas para se implementar a política e as adequações necessárias para o Novo Ensino Médio e compreender como foram interpretadas as diretrizes da política e as normativas vindas da mantenedora, com a intencionalidade de responder a seguinte questão: “Considerando a trajetória de luta, de que modo o Novo Referencial Curricular Gaúcho chegou à Escola Tuiuti e como esta escola e seus segmentos, atuaram esta política?”

O texto que segue está organizado em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução, o segundo que enfoca a BNCC e sua estreita relação com o Novo Ensino Médio (NEM), bem como algumas normativas balizadoras da aplicação do Novo Ensino Médio Gaúcho na Escola e reflexões acerca das diversas modificações que afetam diretamente “o que ensinar”, com questionamentos amparados por autores como Lopes (2019), Peroni (2021), Foucault (2021), Antunes (2020), Harvey (2008; 2018), Ball, Maguire e Braun (2021) e Duarte e Hypolito (2020), que nos ajudam a pensar sobre a política. Também as reflexões acerca da implementação do NEM em uma escola piloto através da pesquisa de Feuerharmel (2022).

No terceiro capítulo, ficam explicitados os referenciais teóricos principais: o conceito de atuação da política de Ball, Maguire e Braun (2021) e a necessidade da valorização do espaço escolar para a pesquisa com Ezpeleta e Rockwell (1986). Ainda neste é relatada a história da Escola Tuiuti, desde sua criação até os dias atuais, seus retrocessos e avanços e, principalmente, o papel crucial dos reclames e da atuação da comunidade escolar para a luta pela busca do seu direito à educação de qualidade. Em seguida, vêm as escolhas feitas para a pesquisa e a metodologia, que procuram explicitar como os dados sobre a escola pesquisada foram produzidos e como se desenvolveu a investigação junto aos professores, ressaltando sempre a pesquisa qualitativa como norteadora e a importância das peculiaridades do

ambiente escolar e seu contexto.

No quarto capítulo descrevo a preparação e as estruturas necessárias para o Novo Ensino Médio Gaúcho na Escola Tuiuti ao longo do ano de 2022, trazendo a reflexão acerca das diversas adequações e medidas que foram sendo adotadas para a efetivação da política no contexto escolar. Também a implementação do NEM e a aplicação de medidas obrigatórias como a Feira das Trilhas e das Eletivas, o Mapa dos Sonhos, as escolhas dos alunos e alunas, e muitos desafios e dificuldades que o NEM trouxe para a Escola Tuiuti.

No quinto capítulo segue o relato da preparação das trilhas para 2024, com algumas modificações relevantes para o processo de implementação da política.

No sexto capítulo, trago os relatos de dez docentes do Ensino Médio da Escola Tuiuti por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas de junho a setembro de 2023. A partir desses relatos é feita uma análise do impacto do Novo Ensino Médio no trabalho dos docentes e são comentadas suas constatações na observação e interação com os discentes.

As considerações finais sistematizam as conclusões a respeito de como a política pública educacional impactou a Escola Tuiuti, principalmente seus docentes, e como esses profissionais lidam com as mudanças trazidas pelo arcabouço normativo da política para continuar exercendo sua profissão de forma minimamente digna e responsável frente não só aos alunos, como à toda comunidade escolar.

## 2. A BNCC E O ENSINO MÉDIO GAÚCHO

Para entender a reforma do Ensino Médio não só do Rio Grande do Sul, mas também de vários estados brasileiros, é necessário retroceder às normativas curriculares e legislativas que deram origem à obrigatoriedade de sua implementação e estabeleceram o grau de autonomia que cada estado brasileiro poderia ter ao formular o que atenderia às peculiaridades do território.

Retraçando os debates que incidiram sobre a legislação educacional vigente, Aguiar (2018) destaca a IV Conferência Brasileira de Educação, com mais de 6000 participantes e realizada em Goiânia, Goiás, que resultou na “Carta de Goiânia” de 1986. O documento contribuiu para o capítulo da Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a Educação como direito de todos e dever do Estado, pela oferta de escola pública, gratuita e laica, ampliação de vagas no ensino fundamental e médio, a democratização da gestão da educação, autonomia das universidades e garantia de controle da política educacional pela sociedade civil.

Depois desta, muitas outras conferências e congressos foram acontecendo, como a Conferência Nacional de Educação (CONED) e II CONED que, em Belo Horizonte, no ano de 1997, resultou no documento final chamado de Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira. Este foi encaminhado ao Congresso em 1998 quando o Ministro da Educação era Paulo Renato Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado não foi aquele construído a partir da participação através de Conferências e Congressos, e sim um PNE construído em gabinete e com muitos vetos que fizeram do PNE uma carta de intenções e não um plano a ser executado (Aguiar, 2018).

Em 2002 assume a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, iniciando um governo de avanços e contradições com relação às políticas educacionais. Mesmo assim, formou-se um ambiente favorável à participação popular e à efetivação dos direitos sociais, numa visão de educação de qualidade social. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae) estabeleceu um referencial para a construção do PNE (2011-2020), trazendo a proposta de avanços das políticas de educação e gestão em direção a políticas de Estado (Conae, 2010).

Já o PNE com 20 metas estabelecidas, deveria ter sido baseado na escuta de múltiplas vozes e diferentes segmentos sociais, porém configurou-se em muitas propostas negociadas

no âmbito do Congresso Nacional, com estratégias priorizadas em detrimento de outras não por relevância para a educação nacional, mas por resultado da correlação de forças presentes, com “uma maior presença do setor privado mercantil influenciando, inclusive, a direção da política educacional” (Flores; Peroni, 2014 p.185). Na época, o Ministro da Educação era Fernando Haddad e o PNE foi aprovado sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff.

Durante a tramitação do PNE, começa a acontecer uma transmutação da base nacional comum para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há uma mudança de interpretação e nomenclatura que transforma a noção de formação básica comum, delineada em diretrizes curriculares gerais, para a de Base Comum Curricular que interfere diretamente no currículo, como a BNCC. Um significado que o próprio MEC, a partir de 2015, justificaria como exigência legal presente na Constituição Federal de 1988 (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) e no PNE. No entanto a CF chama de “formação básica comum”, a LDB de “base nacional comum” e a nomenclatura BNCC e tudo que ela representa aparecem no PNE (2014-2024):

Essa ambiguidade na utilização das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “formação básica comum”, de um lado, é reveladora de tensões e disputas existentes no campo educacional, decorrentes de visões diferenciadas sobre projetos de sociedade e de educação, de outro lado produzirá novos embates, como evidenciam a trajetória da construção da BNCC no MEC e no âmbito do CNE (Aguilar, 2018, p. 727).

A BNCC, então, passou a ser considerada um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação (Feuerharmel, 2022).

Porém, segundo a BNCC para o Ensino Médio, são os sistemas de ensino e as escolas que devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, tendo a flexibilidade como princípio obrigatório, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC, cabendo aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse (Brasil, 2018, p. 471).

Na posse do ministro Cid Gomes, em 2 de janeiro de 2015, algumas diretrizes vão sendo colocadas com relação ao Ensino Médio:



Em entrevista, ele se refere à criação de um currículo básico único para as etapas do ensino fundamental e médio, no prazo de dois anos. Mas, ressalta que, no caso do ensino médio, “características regionais poderiam motivar variações de conteúdo ensinado em sala de aula”. O Ministro ainda defende que os alunos dessa etapa do ensino “possam aprofundar os estudos em áreas em que apresente maior afinidade ou vocação” (Aguiar, 2018, p. 727).

Com a saída do ministro Cid Gomes e a nomeação do ministro Renato Janine Ribeiro, em abril de 2015, a construção da BNCC foi acelerada e o novo ministro assinou a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Comissão essa que priorizou o diálogo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e deixou de fora entidades como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), evitando que fossem expostas ideias contrárias e questionamentos (Aguiar; Tuttman, 2020).

Em 2016, estando o Ministério da Educação sob o comando de Aloizio Mercadante, foi elaborada a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) propôs alteração com relação ao Ensino Médio, com “blocos temáticos”, sem indicação de seriação. Naquele momento tratava-se de um modelo de ensino médio integrado, ao estilo dos institutos federais, que mantêm formação geral básica e ampliam a carga horária com componentes específicos relacionados a um curso técnico em vigência na instituição, sem extinção ou desobrigatoriedade de componentes da formação geral básica (Aguiar; Tuttman, 2020).

Com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff em maio de 2016, Michel Temer ainda como vice-presidente interino, nomeou Mendonça Filho para o Ministério da Educação e ele, por sua vez, alterou a sistemática de construção da BNCC:

Mendonça Filho altera a sistemática de construção da BNCC ao instituir por meio da Portaria Mec nº 790, de 27 de julho de 2016, o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio para acompanhar o processo de discussão da 2ª versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do ensino médio (Aguiar; Tuttman, 2020, p. 82).

O Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio passou a ser o principal responsável pela BNCC, inclusive com a indicação dos especialistas

que elaborariam sua versão final. A segunda versão da BNCC foi debatida através de 27 seminários promovidos pelo Consed e Undime, em todos os estados, sendo elaborado um relatório, que finalizou o processo nessa instância para ir ao Conselho Nacional de Educação (CNE), então em 14 de setembro de 2016, o documento foi entregue ao Ministro.

Também impactou decisivamente a educação básica a Medida Provisória (MP) que resultou na Lei n. 13415/2017, a qual institui o fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei 11.494 de junho de 2007 que trata do FUNDEB, trazendo novas perspectivas de currículo e a ideia de continuidade estabelecida desde a educação infantil até o ensino médio.

A construção da BNCC foi marcada por influências importantes como a dos componentes do Todos pela Educação e o Movimento pela Base, que congrega fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada (Vitoretti; Ribeiro; Roitberg; Campos; Argenti; Carvalho, 2022). Como também afirma Aguiar:

Um capítulo à parte, no processo de construção da Base, é a influência do setor privado que, mediante um conjunto de institutos e fundações, sobretudo aqueles aglutinados nos denominados “Movimentos Todos pela Educação” e “Movimento pela Base”, participou ativamente na elaboração da Base, seja diretamente, com a presença de seus membros, ou de forma indireta, mediante análises atinentes ao documento da Base ou na promoção de eventos conjuntos (Aguiar, 2018, p. 729,730).

Com a terceira versão da BNCC, apresentada pelo MEC em abril de 2017, também se estabeleceu uma separação entre os níveis de ensino. Uma base construída separadamente para Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio, colocando uma dificuldade a mais para se pensar a materialização de propostas formativas para a educação básica, bem como para a oferta e organização dos cursos de Licenciatura no âmbito da educação superior. Em 15 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e logo homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro desse mesmo ano (Aguiar, 2018).

O ministro Mendonça Filho deixou o MEC em abril de 2018. No dia 10 de abril de 2018 assumiu a pasta Rossieli Soares, já alinhado com a proposta da BNCC; e, assim, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo CNE e homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo então ministro Rossieli Soares. Com a BNCC do Ensino Médio, houve um anúncio de

liberação de recursos em ligação estreita com o Novo Ensino Médio.

A BNCC do Ensino Médio foi construída alinhada à reforma estabelecida pela Lei n. 13.415/2017, e, desde que seguissem as normativas estabelecidas pela base, coube a cada um dos estados elaborar o seu currículo do Novo Ensino Médio.

Vitoretto e outros (2022) argumentam que a elaboração da BNCC seguiu um modelo de gestão burocrática, sendo a BNCC um documento guiado pela racionalidade, precisão e previsibilidade, uma vez que o propósito era claro aos envolvidos, seguiram normativas e padrões próprios da elaboração de políticas públicas com uma rotina hierárquica priorizando a competência técnica dos envolvidos na sua elaboração, dificultando a participação popular e facilitando a participação de institutos na sua formulação. É possível perceber que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a construção da BNCC para este nível ficam marcadas por características bem semelhantes e que trazem à tona pontos nevrálgicos: o envolvimento das fundações empresariais em detrimento da participação popular e a ausência de diagnóstico e participação escolar como ponto de partida para a elaboração das políticas.

## 2.1 NORMATIVAS LEGAIS E A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei n. 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu no Art. 36 que o currículo do Ensino Médio deveria ser composto por componentes curriculares definidos pela BNCC e por Itinerários Formativos, sendo esses organizados de acordo com os contextos locais (Brasil, 2018, p. 467).

Portanto, a construção dos Itinerários Formativos pelos estados deveria ser estratégica para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opção de escolha aos estudantes. Caberia aos sistemas e às escolas adotarem a organização curricular que melhor respondesse aos seus contextos e suas condições: em áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse (Brasil, 2018, p. 471).

Assim, de um lado, a normativa BNCC para o Ensino Médio trouxe um engessamento com seu conjunto de habilidades e competências a serem obrigatoriamente contempladas. O discurso das competências, mobilizado nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, e que fora então interrompido e amplamente criticado, foi recuperado na terceira versão da BNCC (Silva, 2018). De outro lado, houve também a possibilidade de organização regional dos Itinerários Formativos que deveriam flexibilizar o currículo e, além disso, atender às peculiaridades locais ou regionais. O documento disponibilizado pela

Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2021), apreciado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) como versão final do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), traz argumentos relativos à necessidade de reestruturação do Ensino Médio Gaúcho, tendo em vista novas demandas, principalmente do mercado do trabalho, com o uso permanente e indispensável das tecnologias digitais e das inteligências emocionais.

A dimensão mais visível do RCGEM e que interfere diretamente no funcionamento das escolas, por meio das bases curriculares, demonstra uma reorganização do Ensino Médio que esvazia gradativamente a Formação Geral Básica (FGB) e a substitui pelos Itinerários Formativos, que são sequências de componentes curriculares apresentados como articuladores das diferentes áreas do currículo.

Chagas, Luce e Saraiva (2023) trazem na Figura 1 um levantamento que, de forma didática, resume a mudança em termos da carga horária destinada aos diferentes componentes curriculares que vigorou no ano de 2023.

Figura 1 - Distribuição da carga horária na Matriz Curricular do Novo Ensino Médio Gaúcho

**Tabela 1 - Distribuição (%) da Matriz Curricular das escolas estaduais de Ensino Médio com jornada de cinco horas diárias no Rio Grande do Sul – 2023**

		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Formação Geral Básica		80%	60%	40%
Itinerário Formativo	Obrigatórios	20%	13,3%	13,3%
	Trilha	0%	26,7%	46,7%
Total		100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Seduc (2022)

Fonte: Chagas, Luce e Saraiva (2022, p. 5).

Essas modificações trazem consequências que interferem profundamente no andamento de toda engrenagem necessária para, lá na ponta, oferecer ao aluno o Ensino Médio. Seduc, Coordenadorias de Ensino e Escolas são as instâncias envolvidas nas adequações necessárias para a implementação da política que envolve formação de docentes, disponibilidade deles para os novos componentes curriculares, condições das escolas.

Os Itinerários Formativos, que contabilizam 1200 horas das 3000 horas mínimas previstas para que o estudante complete o Ensino Médio, acendem o alerta do que está sendo impulsionado por toda essa organização curricular que o estado do Rio Grande do Sul, seguindo as normativas nacionais estabelecidas pela BNCC e pela Lei n.13.415/2017,

estabeleceu como compatível com o contexto, possibilidades e necessidades dos jovens gaúchos.

As mudanças constantes solicitadas pela dinamicidade que envolve o processo ensino-aprendizagem são inegáveis. Porém, estas modificações não vieram acompanhadas, no NEM, de um diagnóstico do ponto de partida, levando em consideração as condições atuais das escolas gaúchas, em especial as públicas, ou as necessidades dos jovens contemplados nessa etapa da educação básica.

A análise do Novo Ensino Médio não é tema recente de pesquisa, mas os impactos da sua implementação sim, pois 2022 foi o primeiro ano de implementação na maior parte das escolas do Rio Grande Do Sul. Porém em escolas piloto a política já estava acontecendo desde 2020 e já então, muito antes da sua implementação, vinha despertando a curiosidade e sobretudo a preocupação com sua efetivação e seus desdobramentos, sendo um deles a abertura e incentivo às parcerias com institutos e outras organizações que se colocarem com o objetivo de contribuir para com a educação do RS.

O documento norteador do Referencial Curricular Gaúcho não só traz no texto essa abertura às parcerias, como também as ressalta e incentiva como uma necessidade inerente ao bom funcionamento desta política:

(...) o Referencial Curricular Gaúcho arquiteta uma formação marcada por uma base comum acompanhada da flexibilização, que também se manifesta na oferta dos itinerários formativos, os quais tomam o trabalho como princípio educativo e elencam as especificidades das regiões. A educação que se pretende integral passa a ser compreendida em sua forma global (físico, intelectual, social, emocional e cultural). O projeto de vida ganha destaque fazendo parte do currículo e dando conta de questões como: estilo de vida, trabalho e estudo. A metodologia de ensino apresenta o mundo como campo aberto para investigação, ou seja, a escola aproxima o interior escolar do exterior escolar pelas possibilidades de parcerias com universidades, museus, casas de cultura, organizações do terceiro setor, sistema S e empresas, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante e de seu projeto de vida. Também possibilita à escola diversificar os saberes em trilhas formativas que tenham como uma de suas premissas a retomada das Competências estabelecidas na Base Comum Curricular (Rio Grande do Sul, 2021, p. 27-28).

A educação como parte das políticas públicas vem sendo cada vez mais discutida e até disputada, pois além de um nicho de mercado pouco explorado (mais de 80% das matrículas na Educação Básica no Brasil são na escola pública), há a questão da formação em massa que atenda às necessidades e interesses dos grandes empresários, ou seja, abre-se a possibilidade de interferência na formação política e social das próximas gerações e, infelizmente, com

perspectivas pouco favoráveis aos que acessam menos renda. A articulação empresarial em torno de sua participação cada vez mais efetiva na agenda política educacional evidencia o grande interesse e valorização desse segmento da sociedade que tem interferido na definição das prioridades e no conteúdo das políticas educacionais (Peroni, 2015).

A Educação Básica pública tem tido suas relações com o Estado redefinidas com a interferência do privado e isso traz implicações para a sua democratização. Peroni (2018) traz a reflexão acerca da interferência do privado no público como um projeto que perpassa Estado e sociedade civil numa correlação de forças entre classes sociais e projetos societários distintos, sendo que essa disputa carrega a estratégia do capital para justificar e introduzir a lógica de mercado. A interferência real já acontece em muitos lugares do Brasil com aprovação e incentivo dos gestores que usam o dinheiro público para entregar à iniciativa privada a tarefa de gerir e decidir o que é melhor em termos de educação, com o argumento de que essas instituições têm mais condições porque farão um melhor uso do recurso através da *expertise* inerente às empresas (Peroni, 2018) e assim começa a tornar-se aceitável a compra de material didático e formação de professores (Sistema Positivo, dentre outros), as parcerias público-privadas no Ensino Fundamental (Instituto Airton Senna, dentre outros) e no Ensino Médio (Instituto Unibanco, dentre outros).

Peroni (2012) salienta o retrocesso que as Parcerias Público-Privadas significam no processo de luta pela democratização da educação. A mercadificação da educação pública traz com ela a ofensiva do capital que tem a lógica do produto, em detrimento da lógica democrática, o que faz com que a educação não chegue como deveria àqueles que mais precisam, pois a lógica mercantil capitalista atende a quem pode pagar e não tem a preocupação com a modificação da realidade social tão desigual e, acima de tudo, precisa lucrar.

Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, no capítulo em que trata sobre a Disciplina, já alertava para as relações de poder e sujeição estabelecidas por um currículo voltado aos interesses do capital, um currículo é disciplinador quando estabelece os rumos de acordo com resultados esperados para dar conta de uma necessidade iminente dependendo do contexto histórico, político e/ou econômico.

Digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento por meios de regimes

políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (Foucault, 2021, p. 214).

Foucault traz análises de outros tempos e, lá em meados do século XVIII, o controle dos corpos e de seus tempos para uso político, tornando-os força útil ao capital, se dava de forma física, palpável. Em pleno século XXI e em meio ao mundo virtual, o controle ao qual Foucault se referia está ainda mais forte, mas não funciona mais da mesma maneira.

O foco no protagonismo, no empreendedorismo e nas escolhas precoces acaba por responsabilizar o sujeito em plena formação, o aluno do ensino médio, por suas escolhas e por conseguinte, por seu sucesso ou fracasso. É a lógica neoliberal mostrando sua face mais perversa, esvaziando a responsabilidade do Estado para com seus cidadãos (Lopes, 2019).

Harvey (2018) traz, pela retomada e estudo de conceitos e teorias de Karl Marx juntamente com suas próprias análises, como o capitalismo se tornou insustentável com a exigência de infinito lucro, ou em *espiral*, e a necessidade da busca incessante por mais. O autor explica o interesse do capital na educação como possível parceira não só do lucro direto, mas na formação de mão de obra que sirva aos interesses de um *crescimento perpétuo*.

(...) sempre que pode, o capital se apropria das habilidades, capacidades e poderes dos seres humanos como bens gratuitos. O conhecimento, o aprendizado, a experiência e as habilidades armazenadas pela classe trabalhadora são atributos importantes da força de trabalho com quem o capital frequentemente conta (Harvey, 2018, p. 26).

A necessidade de ampliação dos horizontes em nossas análises conjunturais, através da análise de dados científico e com a visão real de uma dura realidade se faz necessária para a busca da mudança, Harvey faz essa relação:

Se a política hoje parece insana (como a mim parece), certamente a loucura da razão econômica tem algo a ver com isso. De fato, às vezes é como se estivéssemos em um mundo político violento e vingativo, que procura um sujeito para malhar e culpar. Certamente o capital não é o único sujeito possível de uma investigação rigorosa e exaustiva dos nossos males contemporâneos. Mas fingir que ele não tem nada a ver com nossos padecimentos atuais e que não precisamos de uma representação convincente de como ele funciona, de como circula e de como se acumula entre nós, e não de uma representação fetichista e apologética, constitui uma ofensa contra a humanidade, que, caso esta consiga sobreviver, a história julgará com severidade (Harvey, 2018, p. 205).

Em outra obra, Harvey (2008) analisa o neoliberalismo como teoria utópica de respeito às liberdades individuais e o que ele representa como mecanismo restaurador do poder de classe.

Manter um país sob os preceitos neoliberais significa culpabilizar a vítima, o pobre por nascer e permanecer pobre e justificar que o rico esteja cada vez mais rico porque fez bom uso de suas liberdades individuais, colocando num mesmo patamar de condições aqueles que nasceram na favela e os que nasceram em bairros nobres, os que estudaram em escolas particulares e em escolas públicas, os que são atendidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e em clínicas e hospitais particulares. O neoliberalismo defende um Estado mínimo porque considera que este não deve interferir para diminuir desigualdades, pois cada indivíduo tem a liberdade de decidir e deve dar conta das consequências de suas decisões.

Na prática, o sistema neoliberal coloca a preocupação social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais em segundo plano. Para isso, segundo Harvey (2008), faz uso constante aos apelos ao judiciário e executivo em detrimento do parlamentar, visto que as decisões legais tendem a favorecer direitos de propriedade privada e lucro em detrimento dos direitos sociais, e faz das Organizações Não Governamentais (ONGs) soluções para os problemas sociais sem a interferência do Estado. As ONGS funcionam como “cavalos de Tróia do neoliberalismo global” (Harvey, 2008, p. 190).

Nas intencionalidades e princípios norteadores do Novo Ensino Médio- RCGEM, são mencionadas as finalidades do Ensino Médio estabelecidas no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), caracteriza, em seu artigo 35, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, a partir de quatro finalidades. A primeira finalidade prevê garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996), o que implica possibilitar às juventudes gaúchas o prosseguimento dos estudos por meio da consideração de saberes e experiências que trazem à escola, a fim de que valorizem seus conhecimentos e confiem na sua possibilidade de aprender. No que tange à finalidade “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (Brasil, 1996), a etapa do Ensino Médio precisa subsidiar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e para a vida em sociedade (Rio Grande do Sul, 2021 p. 18).

Se, segundo o documento Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, esta etapa é de aprofundamento de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, como será possível efetivar essa finalidade com a diminuição gradual de componentes curriculares responsáveis por esta consolidação? E o pensamento crítico? De que forma ele poderá ser desenvolvido quando os componentes curriculares que proporcionam oportunidades de



conhecimento, reflexão e construção de pensamento crítico, como a Filosofia, a Sociologia e a Arte, são gradualmente reduzidos?

Em continuidade, o RCGEM traz:

(...) as práticas pedagógicas devem oportunizar a construção de aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e futuras, além de formar sujeitos flexíveis frente às transformações sociais e tecnológicas, capazes de respeitar a diversidade, compreendendo valores sociais e morais em níveis local e global. Outra finalidade do Ensino Médio perpassa o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996). Esse propósito sinaliza que a escola se constitui em um ambiente de valorização do diálogo e da construção de soluções não violentas, por meio do respeito e da aceitação de si e do outro, entendendo a escola como uma extensão da sua realidade social, mas, sobretudo, com um olhar de respeito às diferentes realidades vividas e à diversidade social apresentada. Uma vez que se entende o Ensino Médio como uma fase de construção do pensamento crítico, no qual os jovens possam dialogar com base em conceitos científicos, valorizando as diferenças e respeitando o outro a partir de seu local de fala (Rio Grande do Sul, 2021, p. 18).

Talvez, para quem não está inserido no contexto das escolas de Ensino Médio, as intencionalidades descritas no corpo do texto do RCGEM possam parecer corretas, e em algumas passagens são, quando trazem metas como o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 18) ou quando o texto afirma que “se entende o Ensino Médio como uma fase de construção do pensamento crítico, no qual os jovens possam dialogar com base em conceitos científicos” (Rio Grande do Sul, 2021, p.18). A grande análise a ser feita está justamente aí, a enorme discrepância entre o que o documento traz, as condições reais das escolas e as intencionalidades que se entrelaçam essa reestruturação. No RCGEM há uma meta que seria a melhoria da qualidade do Ensino Médio, porém ela é pouco esclarecida.

A condução da organização curricular formulada a partir dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho diverge do Documento Orientador, o Referencial Curricular Gaúcho, e estabelece normativas que, além de obedecerem a uma lógica neoliberal, são de difícil cumprimento.

O protagonismo juvenil, a pluralidade, a diversidade e a construção do currículo na escola divergem da organização por competências trazidas na BNCC, que são basilares para o Novo Ensino Médio, pois esse documento limita e impõe metas às possíveis formas de organização do currículo da escola, incluindo os itinerários formativos (Lopes, 2019).

(...) se por um lado o texto da BNCC para o ensino médio afirma que em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o

mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção (...) (BRASIL, 2018, p. 463), por outro lado a proposta de metas comuns de aprendizagem, de organização centralizada em competências e de itinerários formativos contraria essa afirmação, apostando justamente na ideia de que os jovens devem aprender o que já sabemos, pois apenas o que já sabemos pode ser pré-definido por nós como competências e habilidades para serem avaliadas por meio de exames centralizados. Em outros termos, o texto da BNCC afirma constantemente o protagonismo juvenil, a pluralidade, a diversidade, a construção do currículo na escola, porém a organização por competências contraria tais princípios, tentando impor limites e metas às possíveis formas de organização curricular na escola e mesmo aos possíveis e diferentes itinerários formativos (Lopes, 2019, p. 70).

Portanto, o caminho proposto não é baseado na realidade, mas uma mistura de normativas incompatíveis com os efeitos prometidos, algo difícil de perceber com olhos pouco atentos. E, principalmente, é um caminho com uma dificuldade de materialidade, trazendo muitos pontos inviáveis de se tornarem reais, principalmente no contexto de escolas públicas.

Os elaboradores de políticas não necessariamente levam em conta a realidade da escola - as finanças, o espaço físico, o corpo estudantil, o perfil e a disposição da equipe. Em geral, então, os elaboradores de políticas e os pesquisadores precisam dar séria atenção à complexidade desorganizada das escolas e não impor uma “teoria de cima”. Assim como políticas de tamanho único encaixam ao baterem nas rochas da vida real, tentativas de produzir conjuntos de declarações definitivas sobre atuação de políticas também. (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 218).

Um dos grandes problemas que o RCGEM não dá conta, pelo contrário, causa agravamento, é na organização do Ensino Médio noturno, turno com maior evasão nas Escolas de Ensino Médio, justamente porque a escola acaba por concorrer com as necessidades básicas dos alunos de baixa renda, que precisam contribuir para com o sustento da casa ou já têm sua própria família. São alunos que, muitas vezes, vêm direto do trabalho, precisam fazer serão, contam apenas com transporte público que não atende no horário necessário e enfrentam intempéries do clima e muito seguidamente acabam se atrasando ou tendo que faltar às aulas pois, pela sua sobrevivência e de seus familiares, priorizam o trabalho.

Pois o Novo Ensino Médio amplia a carga horária anual também para este público, demonstrando desconhecimento da realidade e falta de compromisso com a diminuição da evasão e a qualidade de ensino, com o agravante de cumprimento de carga horária de componentes da formação geral básica de forma remota. Ao exigir maior tempo de permanência ou dedicação à escola, o RCGEM acaba por deixar de fora da escola, mais uma

vez, aqueles que poderiam encontrar no estudo uma oportunidade de melhoria de vida mas acabam desistindo ou procurando outra alternativa para obterem o “canudo”, por exemplo na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que deixou de ser a oportunidade para quem não pode estudar na idade certa e passou a acolher jovens que precisam acelerar sua formação.

Tendo em vista a riqueza de aspectos relevantes na aplicação de uma política pública, as especificidades de cada instituição, o contexto em que está inserida, a bagagem cultural, a vivência dos envolvidos e tudo mais que constitui o ambiente escolar, para que a prática aconteça, há de se considerar a interpretação e a criatividade dos atores das políticas educacionais. Para Ball, Maguire e Braun (2021):

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isto é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação - colocadas “em” prática - em relação à história e o contexto, com os recursos disponíveis. “A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável”, para que “[...]a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Não é possível desconsiderar também o contexto da pandemia de Covid-19 pelo qual a humanidade passou nos últimos dois anos (2020 e 2021), que além de dizimar muitas vidas no Brasil trouxe, em 2022 uma nova configuração da educação, agora muito mais informatizada e monitorada, além de revelar e potencializar as desigualdades sociais. No período em que a forma mais segura de evitar a doença era paralisar atividades presenciais e coletivas, a educação foi diretamente afetada.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2020), a educação básica no Brasil contava com 182.468 estabelecimentos de ensino, distribuídos nas redes públicas e no setor privado, congregando, aproximadamente, 48 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes. Dentre essas escolas, 181.997, ou 99,7%, afirmaram ter o modo presencial como única ou principal forma de mediação didático-pedagógica, em detrimento dos modos semipresencial ou à distância. (Duarte; Hypólito, 2020, p. 738)

Levar em consideração o contexto político, econômico, estrutural e social de uma instituição escolar pode remeter a compreensão sobre aplicação de uma mesma política.

Imaginemos a consolidação de uma política pública do porte do Novo Ensino Médio em meio a todo esse contexto de morte, miséria e, principalmente, de impossibilidade de encontros e discussões acerca das diretrizes que acabariam por balizar a vida escolar e o futuro de todos os jovens brasileiros, público-alvo do Ensino Médio.

Com relação à educação pública, essa desconsideração da impossibilidade de encontros, avaliações, contribuições deu-se de forma ainda mais injusta, pois atingiu diretamente a todos aqueles alunos e professores de escolas públicas que estavam tentando, além de se manterem vivos e saudáveis, dar conta de aulas à distância, colocando em prática uma modalidade que não foi pensada para este público-alvo e que estava sendo utilizada como uma emergencialidade para diminuir os efeitos da falta de contato presencial. Neste caso, transformar a linguagem política para a prática também acarreta envolvimento e mudança. A partir do momento em que um professor coloca em prática uma política, ele a constrói de forma muito particular e se reconstrói como profissional, pessoa, cidadão (Ball, 2021). A atuação de uma política pública educacional se efetiva também na vontade, na motivação, no possível sentido vislumbrado nela e na relação muito particular e subjetiva entre todos os segmentos escolares. O fazer sentido se dá quando há a democratização pelo conhecimento da proposta e sua análise com contribuição das partes envolvidas, negociação e estudo de impactos positivos e negativos. No caso mais específico do RCGEM, esse direito foi negado à grande maioria dos principais responsáveis pela atuação da política.

Então, como esperar que uma política pública seja internalizada, interpretada e efetivada sem que suas subjetividades tenham sido avaliadas por um número expressivo de atores desta política?

Baseados em Foucault, vemos a política como desdobramento não por meios de eventos de grande escala, gestos e intervenções, mas, sim, por meio de um complexo “microfísico”. Em ambos os casos, os professores são “elaboradores de sentido”; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de “fazer” política e fazê-la bem. (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 204).

Saraiva, Chagas e Luce (2022) trazem a resistência à maneira como o Novo Ensino Médio foi instaurado nas escolas em meio a uma pandemia, a celeridade com que todos os trâmites e aprovações aconteceram e uma desconsideração daqueles que resistem no questionamento sobre os argumentos mobilizados na disputa pelo projeto de ensino médio gaúcho. Utilizam como base para a análise *lives* oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) e o Conselho Estadual de Educação (CEED). Nelas,

percebem-se a insistência, por parte da Seduc-RS, da defesa da ampla participação na elaboração do Novo Ensino Médio, que se contradiz na realidade de uma discussão em meio à pandemia, sem possibilidade de encontros presenciais e excluindo uma parte considerável da população sem acesso à internet, que foi o único meio possível, na época, para as contribuições na elaboração do documento. Durante a análise dos depoimentos apresentados nas *lives*, notaram ainda a insistência na valorização da interferência do setor privado como *parceiro* e a desconsideração das peculiaridades do Ensino Médio do Rio Grande do Sul com exemplos considerados de sucesso, implementados em outros estados. Outro aspecto que destacaram nas falas de dirigentes, como a secretária da educação e a coordenadora pedagógica, é a insistência na responsabilização dos docentes para o sucesso do Novo Ensino Médio:

Na live promovida pelo programa Novo Ensino Médio, a secretária da educação do RS destacou que o maior desafio é tirar o professor da “zona de conforto” (OPORTUNIDADES, 2021). Ao citar a palavra estrutura, afirmou que os desafios têm a ver com certo, não digo comodismo dos professores, mas de uma vivência de uma estrutura, uma rotina disciplinar”. (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 434)

Concluem os autores que o desrespeito à autonomia das escolas, a desconsideração das condições das instituições públicas e de trabalho de seus profissionais e a disputa do público pelo privado que corroboram a avaliação de um Ensino Médio voltado para uma formação que atenda a um mercado de trabalho de subempregos, mas também consideram que só a resistência das comunidades escolares pode modificar esta realidade.

As justificativas para a reforma do Ensino Médio também foram discussão de Cássio e Goulart (2022), que trazem o relato de medidas da implementação que já começam a mostrar seus efeitos devastadores, como no relato feito de uma escola do Paraná. Juntamente com o exemplo, as promessas feitas à juventude e que justificaram a implementação da reforma, como a flexibilização curricular para atender às escolhas dos estudantes, ampliação de carga horária e criação de escolas de tempo integral e qualificação profissional vão sendo colocadas à prova.

Uma das promessas não cumpridas é a vivência do protagonismo juvenil:

(...) a limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento do currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros), bem como nas tomadas de decisão sobre a oferta dos itinerários formativos nas escolas - contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos. Realizados por meio de plataformas *online*, seminários, audiências públicas, consultas, *lives* ou

combinações desses elementos, os mecanismos de participação associados ao NEM nas redes estaduais são sempre restritos, pré-direcionados, pouco representativos e superficiais do ponto de vista do debate sobre o currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis (Cássio; Goulart, 2022, p. 287-288).

Os autores trazem a expressão “ensino médio nem-nem” para ilustrar a proposição de um Ensino Médio de tal forma descaracterizado como etapa da Educação Básica, que acaba não fazendo nem uma coisa nem outra, em se tratando de escolas públicas, pois o NEM oferece um “arremedo” de qualificação profissional e um currículo sem uma formação geral sólida (Cássio; Goulart, 2022, p. 289), portanto, nem uma coisa nem outra.

Bairros e Tanger (2022) retomam a ideia de Educação Básica, no sentido de algo considerado basilar e com continuidade entre os níveis de ensino. Criticam a fragmentação trazida pela BNCC como se Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio pudessem ser etapas consideradas separadamente. Com relação ao Novo Ensino Médio, a fragilização desta base fica muito evidente com os Itinerários Formativos que supõem uma escolha precoce feita pelos jovens mas que os impedem do contato com áreas do conhecimento além do Itinerário escolhido e que outrora eram consideradas base para aprofundamento futuro, principalmente em se tratando da continuidade dos estudos no ensino superior.

Importante também destacar quais foram as premissas anunciadas para a organização do Ensino Médio Gaúcho na construção dos Itinerários Formativos e as Trilhas. O Rio Grande do Sul estabeleceu que as escolas-piloto iniciariam um processo de discussão e construção da flexibilização curricular, de modo que os Itinerários respeitassem as escolhas dos estudantes, as peculiaridades locais e pudessem atender às necessidades dos jovens gaúchos.

Um questionário chamado “Ferramenta de Escuta” e uma maratona criativa denominada “*Hackathon*” foram norteando, segundo a Seduc-RS, a estruturação do Novo Ensino Médio Gaúcho (Pereira; Gonçalves; Anadon, 2022, p. 279-283).

A seção 2.2 a seguir traz um breve relato de como as escolas-piloto participaram do processo de escolha e o que foi considerado construção para a mantenedora.

## 2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ESCOLAS-PILOTO NO RIO GRANDE DO SUL

O artigo 12 da Lei n. 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio e também menciona a BNCC, trouxe o cronograma de implementação das alterações na Lei n. 9.394, de

20 de dezembro de 1996. Conforme os artigos 2º, 3º e 4º desta Lei, sendo que o primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular seria para iniciar o processo com estabelecimento de cronograma e planejamento. A implementação, segundo o referido cronograma, seria a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Desta forma, em 2018, o Rio Grande do Sul e outros estados que aderiram ao programa de Reforma do Ensino Médio passaram a implantar as escolas-piloto, que foram selecionadas pela Seduc-RS.

Quando pensamos em escolas-piloto na implementação do Novo Ensino Médio, tendo em vista as normativas e as propostas inovadoras embasadas pelo arcabouço teórico que o documento normatizador da política carrega, espera-se que um esforço grande tenha sido mobilizado para realizar aquilo que foi proposto.

No entanto, pesquisas como a de Feuerharmel (2022), em que a autonomia e a regulação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul foram analisadas, revelam que nem mesmo nas primeiras escolas em que a política foi implementada houve preparação, investimento e realização das “promessas”. O mais grave é que mesmo com todos os problemas evidenciados que comprovaram a ineficácia da medida, a escuta não aconteceu e muito menos a experiência foi levada em consideração quando da obrigatoriedade da realização do Novo Ensino Médio em todas as escolas que contemplam esse nível de ensino no território gaúcho.

Feuerharmel (2022) coleta relatos que evidenciam, nas escolas-piloto, as mesmas dificuldades de implementação vivenciadas em escolas de Ensino Médio a partir de 2022, entre elas a desconsideração da autonomia da escola, a falsa participação e as divergências entre a publicização de informações sobre as escolas-piloto e a realidade enfrentada por elas.

As divergências já começam quanto aos critérios adotados para a escolha das escolas-piloto. Na pesquisa, professores e equipe diretiva dessas escolas relatam ora terem sido convidados, ora terem sido obrigados a ser escola-piloto, o que demonstra falta de participação no processo de construção da política.

Quanto à preparação das escolas, em 2019 começaram as reuniões que, segundo o documento orientador, deveriam envolver toda a comunidade escolar em torno da elaboração e da oferta dos itinerários formativos de acordo com as necessidades, possibilidades e interesse da comunidade ativamente participante do processo, o que foi visto como algo positivo:

A partir dessa orientação, a metodologia de trabalho envolveria atividades que promovem a discussão na escola a partir de sua organização. Nessa etapa, estudantes e docentes das escolas participantes do projeto deveriam escolher os temas de interesse, fazer pesquisas e travar discussões. Os professores e gestores entrevistados fizeram uma avaliação positiva dessa etapa (Feuerharmel, 2022, p. 66).

Segundo a pesquisa, alguns estranhamentos que vinham de encontro à promessa de melhoria com o NEM começaram a aparecer no encontro realizado em Porto Alegre em 2019. Lá, os participantes entrevistados perceberam uma interferência importante do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e um viés para o empreendedorismo. Nesse mesmo encontro, de forma acelerada, os representantes das escolas-piloto tiveram que se organizar para elaborar as novas disciplinas seguindo a BNCC:

Na formação, o tempo se dividia entre jornadas de palestras e um tempo para discussão com os colegas. Houve alguma pressão no tempo de preparação, pois “tudo ocorreu muito rápido” (Profa01). Os professores eram orientados a preparar as novas disciplinas, mas já recebiam o título e o tema, e dentro da proposta da BNCC, eles tinham que desenvolver as habilidades e competências para elaborar uma nova disciplina que faria parte do Ensino Médio (Feuerharmel, 2022, p. 67).

No entanto, o resultado final, ou seja, a definição dos itinerários que cada escola-piloto deveria seguir, ficou a cargo da Seduc-RS.

(...)a elaboração inicial (títulos e temas) e final das disciplinas ficou a cargo do estado e da Seduc-RS. Também coube a Seduc-RS informar quais itinerários as escolas deveriam seguir, tendo como uma ideia do perfil da escola. Enquanto processo de autonomia, tanto as oficinas quanto a elaboração das matrizes curriculares se encaixam mais como uma autonomia imaginada do que uma autonomia realmente construída pela escola (Feuerharmel, 2022, p. 68).

Quando da elaboração dos itinerários pelas escolas-piloto, a fala da Seduc-RS era de que a escola teria autonomia para desenvolver, dentro do NEM, projetos que já eram usuais na escola e que atendiam às necessidades da comunidade. Porém, a pesquisa trouxe que isso não foi respeitado como exemplifica uma das escolas pesquisadas:

Na proposta do Itinerário, a escola gostaria que o tema Sustentabilidade envolvesse as Ciências da Natureza, as Ciências Humanas e as Linguagens, pois o projeto em andamento envolvia esses aspectos. Porém, o projeto da escola não pôde ser incorporado no Itinerário Sustentabilidade, pois não atendia a um requisito: os componentes de Ciências Humanas não se



enquadram nesse itinerário. De acordo com a Seduc-RS, o itinerário Sustentabilidade é formado por componentes das Ciências da Natureza e Linguagens. A Prof01 explicou que as Ciências Humanas são abarcadas em outros itinerários, como Culturas e Políticas Públicas, que contemplam mais a parte social, mas nenhum deles está na escola em questão (Feuerharmel, 2022, p. 77,78).

Além desse arremedo de construção que configura uma liberdade cerceada, veio a pandemia que acabou suspendendo as aulas presenciais e voltando todo o esforço para as aulas remotas, fazendo com que as normativas do Novo Ensino Médio nem pudessem ser implementadas porque novas orientações sobre as aulas não presenciais se tornaram prioritárias. As formações oferecidas aos professores foram todas voltadas ao uso dos recursos tecnológicos e não ao NEM.

Outro relato de divergências é o anunciado pela Seduc-RS relativo ao número de escolas e quantidade de itinerários oferecidos nas escolas-piloto. A oferta estava condicionada a um número mínimo de matrículas e, quando não havia o alcance desse número, era oferecido apenas um itinerário, o que significa que, independentemente da escolha inicial, todos os alunos cursaram o mesmo itinerário, porque permaneceu em cada escola o mais votado. Isso aconteceu em uma das escolas da pesquisa; porém, na tabela da Seduc, consta como se a escola tivesse oferecido dois itinerários.

Mais uma contradição já percebida nas escolas-piloto que fizeram parte desta pesquisa é o argumento de que o NEM atuaria para a diminuição da fragmentação, alegando que havia um excesso de disciplinas no Ensino Médio. Pois os itinerários formativos trouxeram ainda mais fragmentação e diminuíram carga horária da Formação Geral Básica, destacando o Projeto de Vida que, de viés metodológico a ser seguido, passou, por opção da Seduc-RS, a ser um outro componente curricular.

O Projeto de Vida, segundo a Lei 13.415/2017, não consta como um componente curricular, mas orienta que os currículos devem “adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida”. Foi uma opção da Seduc-RS transformar isso em componente curricular, seguindo algumas tendências percebidas em outros estados e no mercado editorial de livros didáticos. A rigor, foi mais um componente curricular que, contrariando o discurso de justificativa da reforma, acabou por “inchar” ainda mais a matriz curricular das escolas (Feuerharmel, 2022, p. 75).

É no mínimo instigante a constatação de que não há, no site do Ensino Médio Gaúcho, qualquer referência numérica ou estatística disponível sobre as escolas que foram piloto para

o NEM, tampouco seus erros e acertos. A referência às escolas-piloto somente acontece, nesse espaço, durante os relatos de boas práticas trazidas nos dois dias de Seminário Estadual que aconteceu em 28 e 29 de junho de 2022, e é preciso assistir todo o vídeo para identificar quem está falando e de quem estão falando.

No Seminário, a fala é intercalada entre representantes da Seduc-RS e representantes de institutos empresariais, como a diretora executiva do Instituto Lemann, apresentada pela Seduc com “uma das maiores referências no Brasil” sobre o Projeto de Vida, Ana Penedo Borges, e Paulo Andrade, diretor executivo do Instituto Iungo. Ambos muito engajados e relatando vasta experiência para trazer à população gaúcha os benefícios do NEM.

Não é difícil perceber o motivo pelo qual não são expostas no site as escolas-piloto, o quanto o NEM impactou nestas instituições e o que professores, funcionários, pais e alunos pensam a respeito da política. O fato é que já nas escolas-piloto o NEM não deu certo e não conseguiu sequer ser efetivado, por muitos motivos, dentre eles o mais impactante, que foi a pandemia, que parece simplesmente ter sido desconsiderada.

Outras pesquisas sobre o Novo Ensino Médio Gaúcho problematizaram aspectos presentes na implementação e atuação da política, sustentando argumentos desta pesquisa.

Corrêa (2023) traz, na sua tese de doutorado, a análise do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul na perspectiva do currículo, as disputas em torno da composição curricular dos Itinerários Formativos e os três componentes obrigatórios para o primeiro ano: Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias digitais e Mundo do Trabalho. A pesquisa procurou, além de trazer a preocupação com as consequências pós-Itinerários Formativos, também evidenciar e valorizar as escolas públicas como espaços de resistência, mesmo num contexto de uma reforma baseada em princípios econômicos e conservadores.

Ferreira (2021) analisa, na sua pesquisa de doutorado, os primeiros movimentos para a normatização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. A pesquisadora acompanhou o processo em meio à Pandemia Covid-19, portanto a distância, de uma escola-piloto e da equipe articuladora pertencente à 5ª CRE. A pesquisa argumenta que o Novo Ensino Médio expõe a materialização da racionalidade neoliberal na Educação Básica.

A tese de Centenaro (2023) trouxe a recontextualização a partir da normativa nacional do Novo Ensino Médio e a versão gaúcha na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com professores redatores do referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, tendo o autor concluído que a essência do NEM nacional foi mantida no RCG-EM pois não

houve aumento da Formação Geral Básica e que este manteve o dualismo, ficando assim aprisionado aos interesses neoliberais.

Hendges (2022) problematiza, na sua dissertação de mestrado, a prática docente e as adaptações que os professores e professoras tiveram que fazer em meio à “competição” entre os novos componentes do Novo Ensino Médio Gaúcho e os da Formação Geral Básica. Para a pesquisa, foram coletadas informações através de entrevistas com professores de uma escola pertencente à região da 17ª CRE, procurando estabelecer relações entre as normativas legais e as práticas didático-pedagógicas.

Em pesquisa de mestrado de Eichner (2023), são abordadas questões relacionadas à formação da força de trabalho, questionando o Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul e sua estreita relação com o trabalho e a formação dos estudantes para atender ao estágio atual de acumulação do capital, constituindo uma ideologia individualista e meritocrática, estimulando a flexibilização e a culpabilização dos estudantes pelo desemprego ou trabalho precário.

No próximo capítulo, a importância do contexto e da valorização do espaço escolar estão justificadas a partir do referencial teórico e da história da escola que teve seu cotidiano acompanhado ao longo de dois anos para esta pesquisa.

### 3. A ATUAÇÃO E O CONTEXTO

A escola é um local de vivência, de convívio diário com pessoas que trazem suas bagagens e seus entendimentos de mundo, e é nesse lugar que muitas políticas públicas se apresentam e precisam ser recebidas, interpretadas e atuadas de acordo com a margem que a implementação lhes conceder.

Ball, Maguire e Braun (2021) trazem uma importante contribuição sobre a análise de políticas públicas nas escolas para além da implementação, com a ideia de que as escolas tornam “vivas” ou não as políticas. Salientam que o contexto específico da escola faz com que uma mesma política aplicada em várias escolas, terá resultados diferentes e será fruto das escolhas sobre as prioridades a serem atendidas das demandas que a política traz e que valores sociais e princípios de justiça social são nada menos do que componentes óbvios do processo político (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 35).

Por meio de estudos de caso, os autores analisaram diferentes políticas em quatro escolas secundárias da Inglaterra, como foram interpretadas e atuadas em contextos específicos, levando em consideração as múltiplas demandas das próprias políticas e os fatores socioculturais e históricos. Buscam como explicar as diferenças entre escolas na atuação das políticas.

Bem enfatizada por eles está a importância do contexto na atuação das políticas e que deste modo, as escolas por terem contextos diversos, conseqüentemente apresentam a atuação da política também de forma diversa e particular:

(...) as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas subjetivas”. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 49).

Com o intuito de valorizar a escola e a riqueza das relações estabelecidas neste lugar, seus conflitos, encontros e desencontros Ezpeleta e Rockwell (1989) trazem a valorização do espaço escolar como o centro da pesquisa, ressaltando que quando se está dentro da escola, não é possível seguir uma linearidade ou previsibilidade tanto das relações quanto dos acontecimentos, pois a diversidade de situações vividas na escola acaba por demonstrar que

quem está de fora sabe bem pouco sobre a vida na escola (Ezpeleta; Rockwell, 1989).

As autoras consideram a presença política do Estado como aquele que produz ações diferenciadas de região pra região e adapta suas normativas conforme a movimentação da comunidade, relativizando inclusive sua obrigação constitucional de prover educação básica, laica, universal e gratuita (Ezpeleta; Rockwell, 1989).

Na produção das autoras o papel do Estado, que percebemos através das políticas públicas, pode ser alterado e moldado de acordo com a construção da escola e de todos que a compõem. A escola pode ser considerada uma construção social e nela há conflito, mas há pertencimento e constatação da divisão de classes e as reivindicações pertinentes a elas.

Porém, esse movimento não é previsível, é construído de forma particular em cada instituição de ensino:

As relações entre o movimento social e a escola não acontecem automaticamente, pois nem a escola é produto previsível, reflexo do sistema de dominação, nem é uma entidade alheia ao movimento social, desempenhando em qualquer circunstância sua “função específica”, sem ser atingida pela história. A escola é construção social, acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 73).

A instituição escolar se mostra local de correlação de forças, moldadas de acordo com o momento político e histórico e tudo isso junto a constrói. O modelo de escola de um país não cabe para outro, tendo em vista as peculiaridades que existem em cada ambiente escolar:

Ao comparar os conteúdos de processos como de controle e apropriação na escala do cotidiano, é necessário perguntar-se a partir de que núcleo de correlação de forças ou relações civis - ou em que conjuntura política - a escola se constrói, a fim de compreender, nesse âmbito, a relação entre Estado e classes subalternas. Mesmo assim e sempre emoldurada nas grandes tendências do poder estatal, da dinâmica entre as classes, a pequena história de cada escola. com sua própria trajetória de construção social, filtra e reelabora, de acordo com as práticas mais sedimentadas nelas, as tendências dominantes do sistema educacional (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 74, 75).

Então, num país de tamanho continental, pluriétnico, multicultural e com organização política federativa complexa, a consideração do contexto da escola na análise da implementação do Novo Ensino Médio se faz indispensável, pois a atuação da política também depende dele.

### 3.1 ESCOLA TUIUTI: TRAJETÓRIA

A Escola que é campo de desenvolvimento desta pesquisa é marcada, desde a sua origem, pelo enfrentamento de dificuldades e pelo engajamento dos que dela fazem parte em diferentes momentos da sua história. Momentos estes enfrentados com união e clareza de reivindicação de direitos assegurados lá na Constituição Federal de 1988.

Trata-se de uma instituição pública que, conforme a necessidade e movimentação popular, foi ocupando diferentes espaços para atender àqueles que são o público da escola e que têm conhecimento do dever do Estado para com a garantia do direito à educação.

A Escola Tuiuti foi fundada em 1940 para atender às demandas de uma parte da zona rural do município de Gravataí, mais especificamente, para escolarizar a família daquele que lhe cedeu o terreno para o funcionamento. Foi chamada na época de Escola Isolada Passo da Taquara, pertencente à rede estadual de ensino. Depois, em 1944 foi ampliada para atender à comunidade e passou a ocupar um terreno perto da primeira fundação, passando a se chamar Escola Rural Tuiuti. Em 1972 a escola teve sua sede transferida para a zona urbana, com o intuito de atender à população que deixava cada vez mais de ser rural e passava a ser urbana. Ocupou esse prédio, localizado agora na zona urbana do município de Gravataí, no Bairro Vila Branca, por alguns anos, apesar deste apresentar más condições, mudando seu nome para Escola Estadual de 1º Grau Tuiuti. Insatisfeita com as condições da Escola, a comunidade se uniu e percorreu as instâncias necessárias e possíveis na época, foram realizadas manifestações públicas, visitas à Secretaria da Educação, foi publicizada a insatisfação. Em 1983, então, a Escola passou a ocupar o terreno onde se encontra hoje, no bairro Bonsucesso de Gravataí, passando a chamar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Tuiuti. Ainda era um prédio inacabado que foi sendo levantado para atender aos reclames daquela comunidade que, além de exigir condições dignas de estrutura, também tinha a necessidade da ampliação da escolaridade da sua população com uma escola que fosse de Ensino Médio (chamado de 2º grau na época). No ano 2000, recebeu a nomenclatura atual de Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti e, em 2012, teve a autorização para tornar-se também Escola Técnica, oferecendo o Curso Pós-Médio de Técnico em Logística para atender à necessidade local.

Em 2016 novamente a Escola recomeça sua luta juntamente com a comunidade em busca de condições dignas, tratava-se do meu primeiro ano de gestão como diretora eleita e os problemas com a rede elétrica, causando choques nos alunos, funcionários e pessoal contratado para manutenção revelariam um problema ainda maior e mais complexo.

Apesar das inúmeras vistorias solicitadas para avaliação da situação, nada foi feito pelos setores responsáveis por obras da 28ª CRE e Seduc-RS, porque segundo os especialistas que compareceram à escola, não havia problemas graves que necessitassem de reparo com urgência.

Com a insistência, a escola acabou sendo contemplada com uma verba de R\$ 120.000 (cento e vinte mil reais) advindos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), e os trâmites burocráticos para o uso da verba na reforma elétrica da escola foram imediatamente providenciados pois havia prazo para utilização do recurso ou seria devolvido.

Mais dois anos se passaram sem que a ação necessária acontecesse e então, inesperadamente, em dezembro de 2018, em uma terça-feira no turno da manhã, por volta das 8 horas, uma das professoras das séries iniciais percebeu um abaulamento significativo no forro da sua sala de aula e chamou a diretora, que imediatamente interditou a sala e realocou os alunos na sala multimídia.

Então, por volta das 16 horas do dia seguinte, quarta-feira, ouviu-se um estrondo, porque todo o forro da sala, interditada no dia anterior pela diretora, havia caído, com toda a fiação, madeiramento e forro. Não houve feridos devido à interdição preventiva realizada de forma intuitiva.

Novamente a equipe responsável por obras da 28ª CRE e Seduc-RS foram acionados e, após vistoria, interditaram o prédio inteiro, pois todos os forros poderiam ceder. E, aí sim, a obra de reforma do prédio foi considerada necessária e emergencial.

Em maio de 2019 a reforma teve início, mas com muitas interrupções e informações desencontradas. A Seduc-RS informava que a empresa deveria dar continuidade na reforma e a empresa afirmava que ainda faltavam trâmites legais e pagamentos anteriores. Enquanto isso, a verba do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) permanecia bloqueada porque sua finalidade era a reforma elétrica e precisava ser analisada pelo engenheiro elétrico do Estado. Não tínhamos o que fazer!

Em junho de 2019, a obra do prédio estava paralisada novamente e a comunidade em reunião cobrava das autoridades uma solução, pois as oito turmas que ocupavam o prédio e os alunos com necessidades especiais, que também tinham sua sala de aula ali, foram realocadas em espaços de uso comum como sala multimídia, laboratório de informática, biblioteca e o salão de eventos da escola. Locais inadequados, improvisados e que acabavam retirando possibilidades de uso desses espaços pelas outras turmas da escola.

O Conselho de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar (CE) então decidiram ocupar a escola até que a reforma fosse retomada e a falta de professores também fosse resolvida. No final de junho de 2019, foram 5 dias e 4 noites de ocupação em que os professores ficaram em frente à escola conversando com a comunidade e atendendo os diversos veículos midiáticos de várias emissoras, sindicatos e jornais<sup>2</sup>.

Foram dias tensos, mas que fortaleceram a participação da comunidade e o valor da luta coletiva em prol de educação pública de qualidade. Havia uma organização intuitiva, mas eficiente. A alimentação chegou a ser patrocinada pelos pequenos comércios locais que entendiam a importância daquele ato para toda a comunidade. Pais se revezavam para nunca deixar os alunos sozinhos. Faziam café para os professores que cumpriram toda a carga horária em frente à escola nesses dias. Foram idas ao Palácio Piratini, à Câmara de Vereadores da cidade, Secretaria de Obras, Seduc-RS, Assembleia Legislativa. Toda a comunidade usava o uniforme da escola e disputava carregar a bandeira que representa a instituição.

A obra foi retomada, os professores que faltavam chegaram, mas a equipe de engenheiros da Seduc-RS em visita técnica avaliou todas as instalações da escola e constatou que todos os prédios onde ficam as salas de aula também poderiam ter queda de forros; e esses prédios foram interditados. Então, naquele momento, o avanço parecia ter se tornado um retrocesso, pois eram agora cerca de 1000 alunos e nenhuma sala de aula.

Nova assembleia foi realizada no início de julho de 2019 e, como os problemas eram os forros, se retirados as salas poderiam ser utilizadas. Um mutirão no final de semana foi feito, em que um prestador de serviço retirava os forros e recolocava a parte elétrica; e pais, alunos, professores faziam a limpeza para que a escola pudesse continuar atendendo, mesmo que precariamente, a comunidade.

---

<sup>2</sup> Registros estão disponíveis em: [https://www.youtube.com/shorts/7lf\\_VDsR2Do](https://www.youtube.com/shorts/7lf_VDsR2Do) ; <https://www.youtube.com/watch?v=DExYe43hNGE>; <https://www.youtube.com/watch?v=BGckA1eqY1A>; <https://www.youtube.com/watch?v=DDHCh-aigaM>; <https://www.youtube.com/watch?v=5HFPf1PYeWQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=LLJtTMGMgT4&t=26s>; <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2024/01/pais-reclamam-da-nao-abertura-de-turmas-em-escola-estadual-de-gravatai-46509041.html>; <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2022/02/com-salas-de-aula-interditadas-desde-2018-escola-estadual-inicia-reforma-em-gravatai-23234096.html>; <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2020/02/escola-de-gravatai-com-12-salas-interditadas-deve-ter-400-alunos-a-menos-neste-ano-12189289.html>; <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2019/12/pais-e-alunos-da-escola-tuiuti-em-gravatai-promovem-campanha-para-reformar-o-local-11890790.html>; <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2019/10/falta-de-reformas-em-escola-de-gravatai-expoe-alunos-a-calorao-11884456.html>; <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/08/depois-de-anos-de-espera-escola-estadual-tuiuti-finalmente-e-reformada-cllyikjtu001x011wjfubt50w.html>.



Enquanto o clima estava ameno, as aulas iam acontecendo, utilizando os espaços que se tinha. Porém, com a chegada de chuvas intensas e calor, sob telhados de zinco antigos, o calor chegava a 50 graus centígrados dentro das salas, em dias de sol, e em dias de chuva as goteiras e o barulho da chuva e do vento também atrapalhavam muito. Os espaços arborizados da escola e algumas paredes passaram a ser disputadas pelos professores, pois ainda eram uma alternativa melhor que as salas de aula e suas condições insalubres.

A comunidade, então, passou a novamente denunciar as condições com as quais os alunos conviviam e a falta de perspectiva de conclusão do primeiro prédio e início das obras nos outros.

A solução apresentada pelo governo, em novembro de 2019, foi a interdição total da escola, novamente tendo em vista a insalubridade das salas. Até o pátio fomos impedidos de utilizar, como anteriormente se fazia.

Nova assembleia foi convocada para que uma solução temporária fosse pensada coletivamente. O salão de eventos da escola, que não havia sido interditado, ficou lotado e entre choro, solidariedade, espírito de coletividade e coragem daquele grupo, resistimos mais uma vez. Decidiu-se utilizar os espaços não interditados e espaços da comunidade como o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e o Salão da Igreja, próximos à escola. A proposta foi apresentada à 28ª CRE e aceita para a finalização do ano letivo de 2019.

A logística dos dias que se sucederam era algo muito diferente do que uma escola costuma fazer em dias de aula comuns.

Esperávamos os alunos no pátio da escola, os que ficavam iam para o salão, sala dos professores, laboratório de informática e refeitório; e os demais eram conduzidos em fila, numa espécie de cordão humano formado por professores e pais, até o CTG, nos primeiros dias, e depois para o salão da igreja que era mais próximo e com melhor estrutura. Era uma escola funcionando em dois espaços. Os pais e professores enchiam seus carros com material didático para utilizar lá, foram comprados quadros brancos para colocar no salão da igreja. Os pais auxiliavam na distribuição da merenda que teve um cardápio adaptado, controlavam a água, os banheiros e a entrada. Uma organização especial foi feita para as trocas de período e de local que os professores tinham que fazer. E tudo foi feito com alegria e cuidado, mas mantendo a consciência da situação inadmissível enfrentada naquele momento, expondo sem medo, para quem quisesse e precisasse saber, o motivo daquela organização.

No final de 2019 a comunidade, que lotou a Câmara de Vereadores de Gravataí, foi chamada para o anúncio de que a obra dos prédios interditados tinha se tornado emergencial e

que em poucos dias iniciaria. Neste mesmo ano, mais um absurdo, a verba do Bird foi recolhida por perda do tempo hábil para sua utilização.

Em fevereiro de 2020 as aulas iniciaram com o primeiro pavilhão entregue, impedimento de matrículas novas, reduzindo a oferta de vagas para quase metade do que era oferecido lá em 2016, e utilização de todos os espaços da escola como sala de aula até o início da pandemia em março de 2020.

Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, e se estendeu em 2021, acontecendo, durante este período de restrições de contato físico, as movimentações para a efetivação do Novo Ensino Médio. Para a comunidade escolar da Escola Tuiuti, isso se deu como na grande maioria das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, salvo aquelas que eram piloto, nas quais esta nova reestruturação já estava acontecendo desde 2019, sendo que desde 2018 as escolas já começaram a ser indicadas junto com a preparação dos Itinerários Formativos (Feuerharmel, 2022).

O Novo Ensino Médio passou a adentrar as casas dos nossos alunos através dos anúncios na TV aberta, estilo “grandes sucessos”: “Vem aí o Novo Ensino Médio” e “O aluno agora vai poder escolher o que vai estudar”<sup>3</sup>. Essas foram as primeiras informações recebidas pela grande maioria dos professores, ou seja, os que deveriam ser os primeiros a ser informados, pois seriam eles os executores da política revolucionária anunciada em rede nacional.

Em 30 de dezembro de 2021, através do Ofício GAB/DP/Seduc N° 01/2021, a matriz curricular do Novo Ensino Médio foi apresentada através de e-mail institucional utilizado para contato e envio de correspondências e orientações oficiais para as escolas que fazem parte da 28ª Coordenadoria Regional de Educação. A partir do documento, então, era necessário pensar a organização da escola já para os primeiros anos do Ensino Médio, para adequar as seis turmas previstas para 2022 com a redução de carga horária em alguns componentes curriculares como da Sociologia, da Arte, da Língua Espanhola, da Educação

---

<sup>3</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=propagandonovo+ensino+medio+2019&sca\\_esv=40ca4543c95fb865&rlz=1CAXXPU\\_enBR1089&biw=1366&bih=633&tbm=vid&ei=OUITZrGDJre35OUPvmh2AU&udm=&ved=0ahUKewjxg4\\_qtbGFAxW3G7kGHbp8CFsQ4dUDCA0&uact=5&oq=propagandonovo+ensino+medio+2019&gs\\_l=Eg1nd3Mtd2l6LXZpZGVvliBwcm9wYWdhbmRvbm92byB1bnNpbm8gbWVkaW8gMjAxOTIKECEYChigARjDBEirP1D7CVikMnAAeACQAQCYAfICoAHIG6oBCDAuMTUuNC4xuAEDyAEA-AEBmAlPoAK1FciCCBAAGIAEGKIEwgIIECEYoAEYwwSYAwCIBgGSBwgwLjExLjMuMaAHjTE&scien t=gws-wiz-video&safe=active&ssui=on#fpstate=ive&vld=cid:330bec90,vid:rffon63gGBY,st:0](https://www.google.com/search?q=propagandonovo+ensino+medio+2019&sca_esv=40ca4543c95fb865&rlz=1CAXXPU_enBR1089&biw=1366&bih=633&tbm=vid&ei=OUITZrGDJre35OUPvmh2AU&udm=&ved=0ahUKewjxg4_qtbGFAxW3G7kGHbp8CFsQ4dUDCA0&uact=5&oq=propagandonovo+ensino+medio+2019&gs_l=Eg1nd3Mtd2l6LXZpZGVvliBwcm9wYWdhbmRvbm92byB1bnNpbm8gbWVkaW8gMjAxOTIKECEYChigARjDBEirP1D7CVikMnAAeACQAQCYAfICoAHIG6oBCDAuMTUuNC4xuAEDyAEA-AEBmAlPoAK1FciCCBAAGIAEGKIEwgIIECEYoAEYwwSYAwCIBgGSBwgwLjExLjMuMaAHjTE&scien t=gws-wiz-video&safe=active&ssui=on#fpstate=ive&vld=cid:330bec90,vid:rffon63gGBY,st:0)

Física e do Ensino Religioso e introdução de três novos componentes curriculares: Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho. As orientações que acompanharam as matrizes curriculares foram:

2.1 Ensino Médio - Diurno: 2.1.1 Para 1º ano EM: A partir da reforma do Ensino Médio a matriz curricular será implementada de forma gradativa, iniciando pelo 1º ano em 2022. No decorrer desse ano letivo, será disponibilizado o catálogo dos componentes de Aprofundamento Curricular e Eletivas, que fazem parte dos Itinerários Formativos. Também fazem parte dos Itinerários Formativos os componentes curriculares obrigatórios: Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais, que serão ofertados no 1º ano, Projeto de Vida a partir do 1º ano, e Iniciação Científica a partir do 2º ano. Essas orientações se aplicam também aos 1º anos dos: Ensino Médio Noturno, Educação do Campo e escolas inseridas na FASE. Perfil dos professores do Ensino Médio: Professores com graduação e/ou pós-graduação. A formação inicial e/ou continuada deve estar de acordo com o componente de atuação e o profissional ser conhecedor do tema do respectivo componente curricular em que irá atuar; ser proativo e com disposição a aprender a aprender, ser capaz de agir com comprometimento na resolução de problemas relativos ao cotidiano da sala de aula, no sentido de mediar as relações interpessoais e a construção do conhecimento, ter habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias. Estar permanentemente aberto à atualização dos conhecimentos relativos ao Ensino Médio (Ofício GAB/DP/Seduc Nº 01/2021, p. 7-8).

Com essas informações, a equipe diretiva da escola passou a pensar como articular todas as mudanças de maneira pedagógica e criativa, levando em consideração o corpo docente já existente na escola e quais professores poderiam corresponder ao perfil indicado. Até houve a tentativa de pedido, no sistema de Informatização da Secretaria da Educação (ISE), de professores para os novos componentes curriculares, mas o pedido foi negado com a justificativa da não existência de profissionais disponíveis para a contratação nesses componentes curriculares.

Componentes Curriculares como a Sociologia foram reduzidos para um terço de sua carga horária, apesar de haver uma defesa desses componentes no documento norteador do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), evidenciando contradições entre o documento e a matriz curricular, pois não convergem nos argumentos e no que está posto para ser efetivado no currículo das escolas. Segue trecho da defesa da Sociologia:

Frente aos objetivos expostos na BNCC, o ensino de Sociologia faz-se ainda mais relevante na construção de um sujeito crítico, com capacidade de interpretar a realidade, compreender com base em conceitos e questioná-los. A Sociologia, por sua abordagem crítica sobre as diferentes esferas da vida social, econômica, cultural, religiosa e política, apresenta um novo olhar aos

temas já debatidos nos demais componentes curriculares das CHS (Ciências Humanas Sociais e Aplicadas), incluindo temas específicos que necessitam ser discutidos para ampliar a compreensão sobre o conceito de sociedade. Por possuir conceitos, teorias e métodos próprios, ela não pode ser assumida pelos demais componentes, elas se complementam na busca de uma compreensão crítica e racional da problemática social, ambiental, econômica e política. Compreendendo as diversas interações sociais, suas causas históricas, os objetos de poder colocados em pauta, para além da situação em si (Rio Grande do Sul, 2021, p. 129).

A luta pela reforma da escola se estendeu até 2022, quando passou a ser realizada. Neste período de quase seis anos, a história de lutas pelo direito à educação de qualidade escreveu mais um capítulo da Escola Tuiuti. Marcado por manifestações, visitas às autoridades competentes, ocupação da escola por pais e alunos, muita mídia e principalmente o grande envolvimento da comunidade escolar que sabia que a luta era justa pois conhecia seus direitos de cidadãos<sup>4</sup>.

O ano letivo de 2022 iniciou com a obrigatoriedade das adequações em relação aos novos componentes curriculares e redução de vários outros componentes que fazem parte da chamada Formação Geral Básica como a Sociologia, a Arte, a Língua Espanhola, a Educação Física e o Ensino Religioso. A Escola passou a seguir três matrizes curriculares diferentes para o Ensino Médio: a matriz do Novo Ensino Médio a ser ministrada nos primeiros anos do Ensino Médio Diurno e Noturno, sendo que o diurno manteve as 1000 horas anuais e o noturno passou de 800 para também 1000 horas; a matriz curricular vigente para o Ensino Médio diurno com as 1000 horas e só componentes curriculares de Formação Básica que ficam para os segundos e terceiros anos do diurno; a matriz para o Ensino Médio Noturno segundos e terceiros anos, com 800 horas também distribuídas em componentes curriculares de Formação Básica.

A nova configuração curricular substituiu gradualmente e progressivamente a carga horária da Formação Geral Básica por Componentes Obrigatórios e Aprofundamento Curricular, reduzindo-os. No primeiro ano do Ensino Médio Diurno de execução obrigatória em 2022, as modificações já atingiram componentes curriculares como a Sociologia, Ensino Religioso e Espanhol, que deixam de fazer parte da matriz curricular do primeiro ano do Ensino Médio, reaparecendo somente no segundo ano, e Arte que foi retirada do primeiro ano e reaparece somente no terceiro ano. Outros componentes tiveram redução, como é o caso de Educação Física, cuja carga horária foi reduzida pela metade no primeiro ano e desaparece da

---

<sup>4</sup>Registros estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=DExYe43hNGE> .

matriz curricular no segundo e terceiro anos do Ensino Médio Diurno. A Língua Portuguesa e a Matemática tiveram a ampliação de sua carga horária no primeiro ano, redução no segundo e nova ampliação no terceiro ano, tanto para o ensino diurno quanto para o noturno.

Para o Ensino Médio Noturno, a mudança foi ainda maior, pois a matriz curricular compreendia 800 horas de componentes curriculares de formação geral básica mudando para 1000 horas em 2022 (Primeiro ano EM), sendo destas 1000, 800 horas para formação geral básica e 200 horas para os componentes obrigatórios no primeiro ano do Ensino Médio, no segundo ano 600 horas de formação Geral básica e 400 horas distribuídas entre componentes obrigatórios e aprofundamento curricular. No terceiro ano do Ensino Médio 400 horas de formação geral básica e 600 horas distribuídas entre Componentes Obrigatórios e Aprofundamento Curricular. Os componentes curriculares Sociologia, Ensino Religioso e Espanhol deixam de fazer parte da matriz curricular do primeiro ano do Ensino Médio, reaparecendo somente no segundo ano, e Arte, que foi retirada do primeiro ano, reaparece somente no terceiro ano.

Também com relação ao Ensino Médio Noturno, o mesmo documento orientador que trouxe as matrizes curriculares trouxe uma possível solução para a dificuldade do cumprimento das 1000 horas tendo em vista o perfil dos alunos do noturno, formado em grande parte por alunos trabalhadores:

Para cumprir a carga horária de 1.000h anuais, distribuída em 6 períodos diários de 50 min e 30 períodos semanais, atendendo às peculiaridades do ensino noturno, 30% dessa carga horária (a qual corresponde a 9 períodos semanais), poderá ser ofertada de forma remota/assíncrona, de acordo com as necessidades dos estudantes e as diretrizes abaixo.

As aulas remotas/assíncronas, se ofertadas, serão realizadas nos primeiros períodos do turno, assim distribuídos: 1 dia da semana no 1º período e os demais dias nos 1º e 2º períodos do turno.

Os componentes curriculares e o número de períodos que devem ser desenvolvidos no 1º ano de forma remota/assíncrona são os seguintes: Componente Períodos Semanais (50 min) remotos: Língua Portuguesa 2, Matemática 2, Geografia 1, História 1, Química 1, Física 1, Biologia 1, TOTAL 9.

O ensino noturno apresenta peculiaridades que requerem um planejamento pedagógico diferenciado, o qual atenda o perfil das juventudes que trabalham e estudam. As atividades serão realizadas de forma assíncrona, com entregas semanais e deverão ser ofertadas mediadas ou não pelo uso das tecnologias digitais. O professor deverá cumprir presencialmente, conforme seu regime de trabalho, a carga horária correspondente ao período destinado às atividades remotas/assíncronas, estando à disposição no respectivo horário, para tirar dúvidas ou promover o aprofundamento das aprendizagens dos estudantes (Ofício GAB/DP/Seduc Nº 01/2021 p. 11, 12).

Importante destacar que foi o público do Ensino Médio noturno que apresentou maior dificuldade durante a pandemia, tendo problemas com o acesso remoto em função de os estudantes não possuírem aparelhos eletrônicos compatíveis e nem internet, e também por terem, em virtude da crise econômica, aumentado sua carga horária de trabalho. Outro ponto a ser olhado com preocupação é essa flexibilização utilizando justamente os componentes curriculares da formação geral básica, tornando ainda mais fragilizada a base curricular tão defendida quando se retoma a ideia do RCGEM como aquele que veio para acrescentar, para fortalecer o Ensino Médio Gaúcho tendo como metas o aprofundamento curricular do Ensino Fundamental, a diminuição da evasão escolar e, para além da preparação para o mercado de trabalho, a base necessária para a continuidade dos estudos.

No documento oficial norteador do RCGEM, o capítulo nomeado 1.1.2 *Princípios do Ensino Médio estabelecidos no art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)* traz a definição constituída pela BNCC, pela LDBEN e outras resoluções que foram exaradas para dar os princípios norteadores do Novo Ensino Médio, como o próprio Plano Nacional de Educação (PNE). Mais uma vez, este parece ser um documento que vai de encontro à realidade das escolas públicas gaúchas e à sua operacionalidade, pois enaltece e defende o direito à educação de adolescentes, jovens e adultos mas estabelece normativas que não se encaixam na vida real da maior parte deste público, constituída por alunos de baixa renda. Segue trecho do documento:

A BNCC define o EM como etapa final da Educação Básica, direito público de todo o cidadão brasileiro, nos termos do artigo 35 da LDBEN. Essa etapa completa o conjunto constituído pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, compondo a BNCC, a qual se apresenta como documento de caráter normativo. Ainda, de acordo com a resolução CNE/CP nº 4/2018, a BNCC-EM trata do “conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais como direitos dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2018a, p. 3).

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 3/2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e traz um avanço na arquitetura/estrutura curricular, com uma matriz curricular diversificada e flexível. Tais mudanças podem auxiliar na diminuição dos índices de evasão e repetência, bem como na universalização do acesso escolar de 15 a 17 anos, conforme a meta 3 do Plano Nacional de Educação, que sinaliza ações de renovação por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados. Além disso, as novas DCNEM consideram os interesses dos jovens, integrando indígenas, quilombolas, jovens do campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Rio Grande do Sul, 2021, p. 19).

A efetivação do Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio (RCGEM), em 2022, se deu através de ações executadas de acordo com as condições da escola naquele momento: salas de aula em finalização de reforma, falta de professores para regência de componentes curriculares e de pessoas para apoio como auxiliar de biblioteca, itinerantes e monitores. Uma organização possível, talvez não a melhor em termos pedagógicos, foi feita com a quantidade e a formação dos profissionais que já faziam parte do quadro da escola, disponibilidade e criatividade dos professores, os quais foram convidados a ministrar os novos componentes curriculares Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho, depois de uma conversa com a direção e o setor pedagógico da escola acerca do Novo Ensino Médio e sua implementação, realizadas em 2021. No caso do componente Projeto de Vida, foram consideradas formações que a professora havia cursado desde 2020, que consistiam desde *lives* promovidas pela Secretaria da Educação (Seduc) com duração de duas ou três horas sobre o componente, participação de formação sobre Elaboração do Currículo para o Ensino Fundamental de 40 horas via Seduc, também Curso de Educação a Distância (EAD) de 4 horas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) sobre Competências Profissionais, Emocionais e Tecnológicas, outra formação de 2 horas oferecida pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) intitulada *Pais e Professores em Conexão pela Educação* e, no início de 2022, o início de uma Especialização na modalidade Ensino à Distância (EAD) sobre o componente curricular Projeto de Vida, com duração total de 490 horas pela Faculdade do Sertão Central (Fasec). Para os componentes curriculares Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho foi levado em consideração o fato de as duas professoras ministrarem componentes curriculares com certa semelhança no Curso Técnico em Logística existente na Escola Tuiuti desde 2012.

Quanto aos componentes curriculares com redução de carga horária, a professora de Arte foi realocada em outra escola e o de Educação Física acabou completando a carga horária com o componente curricular Projeto de Vida do turno da noite, pois a carga horária total desse componente ultrapassava a carga horária máxima da professora desse componente, citada anteriormente.

Houve, na realidade, mais um imprevisto, um ajeito, uma adequação novamente guiada não por necessidades pedagógicas e educacionais comprometidas com a aprendizagem, mas adequadas ao que foi possível fazer com as condições que se tinha, sem a perspectiva de mudar o que se tinha para aí o avanço acontecer. É de extrema necessidade e relevância perceber como o Novo Ensino Médio impactou esta comunidade e como foram colocadas em

prática as mudanças postas de readequação ao Novo Ensino Médio num contexto de falta de condições estruturais básicas (já relatadas na trajetória) e outras tantas também já informadas, relacionadas à falta de professores e funcionários, baixos salários e à ausência de diálogo e de participação na elaboração das normativas que têm balizado e dado norte à educação pública estadual gaúcha.

### 3.2 A PESQUISA

Antes de iniciar a descrição, análise e problematização da implementação da política do Novo Ensino Médio na Escola Tuiuti, bem como sua atuação por parte dos docentes e os desdobramentos da política refletidos no dia-a-dia da escola, retomo o título da pesquisa e a pergunta que deveria ser respondida através dela.

O título da pesquisa refere-se mais especificamente aos itinerários formativos: “A atuação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Gaúcho na Escola Tuiuti”, mas a pergunta que deu origem a esta pesquisa traz o Referencial Curricular Gaúcho e todos os segmentos como objeto da pesquisa: “Considerando a trajetória de luta, de que maneira o Referencial Curricular Gaúcho tem chegado à Escola Tuiuti e como esta escola e seus segmentos atuaram a política?”.

Então, é importante esclarecer que o título trouxe os Itinerários porque são eles que incidem diretamente na organização da escola, como componentes curriculares que docentes tem que ministrar. São o que concretamente modifica e interfere na engrenagem e funcionamento da escola, é o que é sentido diretamente pelos alunos e alunas, pois é lá na sala de aula que a política se revela.

Há o agravante de que esses componentes dos Itinerários Formativos acabaram substituindo os componentes da Formação Geral (FG), fazendo com que estes componentes tivessem sua carga horária diminuída e que os docentes tivessem que assumir novos componentes curriculares para completar suas jornadas.

No decorrer da pesquisa, houve a opção por realizar as entrevistas somente com docentes, enfatizando seus papéis na organização do Novo Ensino Médio. No entanto, através da percepção dos professores e professoras, foram trazidos elementos relativos às impressões dos alunos e alunas, mas não de todos os segmentos da escola, pois isso não seria



possível dentro dos prazos estabelecidos para a conclusão da pesquisa de mestrado.

Retomando a pergunta da pesquisa, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, estruturado seguindo as normativas trazidas pela Lei 13.415 e BNCC do Ensino Médio, foi o primeiro documento normativo ao qual as escolas tiveram acesso e é nele que se consegue perceber todo o esquema organizacional que serve de “guarda-chuva” para a organização dos Itinerários Formativos e as inúmeras estruturas e reestruturas que chegaram na escola durante os dois anos de pesquisa.

A reflexão acerca dessa nova organização se confrontou com a realidade e a história da Escola Tuiuti, com sua cultura de construção coletiva presente nos projetos da escola que perpassam governos e políticas públicas, e de inconformidade diante da normalização do sucateamento da escola pública, e seu papel de comunidade escolar como atores da mudança necessária para atender às necessidades de pais, alunos, professores e funcionários.

As peculiaridades desta instituição demonstram que há uma história documentada e outra não documentada; e que só a imersão na análise do confronto dessas duas histórias pode expor aquilo que o Estado pretende homogeneizar e que afronta a heterogeneidade da escola como instituição:

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

A partir desta história não documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real (Ezpeleta; Rockwell, 1989 p.13).

Permitindo-me usar a fala da professora Iana Gomes que, durante uma banca de mestrado, trouxe carinhosamente a de seu orientador, o professor Gandin, pretendo *conduzir o leitor pela mão*, de modo que sendo professor ou professora, principalmente de escola pública, se encontre, se alivie e se respalde, e que não sendo, que possa mergulhar nesse universo tão rico, controverso e político que é a escola. Em especial a Escola Tuiuti, campo desta pesquisa.

### 3.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de abordagem qualitativa; não me limitando a analisar apenas o que está explícito, pois procurei perceber as subjetividades dos sujeitos que participaram da atuação da política no âmbito da escola (Bogdan; Biklen, 1994). Também porque buscou entender os processos, o caminho percorrido e tudo que de alguma forma impactou nesta caminhada, levando em consideração detalhes, sensações e percepções que não podem ser mensuradas, mas descritas e analisadas atentando para o contexto específico da pesquisa. Esse contexto é único, pois como pesquisadora também faço uso de observações que se focam em certos pontos, de acordo com o interesse da investigação e muito pelas percepções que me foram conduzindo durante a pesquisa.

Também buscou compreender a atuação da reforma curricular trazida pelo Novo Ensino Médio considerando o cotidiano da escola e as práticas dos professores e estudantes, unindo a pesquisa empírica com o processo de construção teórico (Ezpeleta; Rockwell, 1986). O cotidiano e seus sujeitos trazem ricas fontes de percepção da realidade, de como ela expressa a dinâmica da sociedade, suas estruturas de poder e sua cultura, formando um emaranhado de informações completamente encharcadas de vida real que trazem a completude e validade da pesquisa como meio de conhecer, estudar e entender o mundo. O cotidiano da escola desta pesquisa trouxe particularidades que necessariamente compõem o contexto de atuação da reforma: as lutas por estrutura adequada e uma obra em andamento, a falta quase diária de professores e a resistência ao autoritarismo do Estado são marcas desta comunidade escolar e isto tudo caminha junto à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e constitui sua identidade.

O fato de estar inserida no contexto da escola, atuando como gestora e pesquisadora ao mesmo tempo, trouxe o desafio de separar as duas funções, mas também trouxe a vantagem do entendimento da rotina da escola, compreendendo o contexto em que as coisas acontecem e que fazem parte da escola, sem que uma demasiada atenção fosse dada aos acontecimentos rotineiros em detrimento daqueles que são o foco desta pesquisa: o Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos.

Entendo que o fazer de uma pesquisadora em educação, no âmbito da escola, não pode seguir um rumo inteiramente pré-estabelecido, tendo em vista a complexidade das interações que as relações entre pesquisador e o ambiente da pesquisa, seus sujeitos e o resultado que a relação entre eles constitui.

Especialmente nesta pesquisa, em que a pesquisadora é constitutiva do objeto da pesquisa, a valorização da complexidade e riqueza dos resultados das interações precisam seguir preceitos de rigor e éticos, explicitando e refletindo criticamente sobre as escolhas do pesquisador que foram sendo moldadas pela relação construída durante o trabalho e também seus rumos. Sendo a gestora em exercício na escola, não é possível deixar de trazer o engajamento inerente à função de diretora da instituição para que “as coisas funcionem”, então o esforço é diário para separar as funções e ao mesmo tempo descrever o andamento da implementação do Novo Ensino Médio, tendo como objetivo maior o estudo e entendimento desta política no contexto específico da escola que é muito maior e mais complexo, trazendo o exercício da reflexão e das críticas às escolhas feitas e os rumos da pesquisa em função destas escolhas.

Peruffo, Schmitt e Pereira (2020) trazem a complexidade desse fazer artesanal da pesquisa em educação em que o pesquisador é também participante. Alertam para a necessidade de se manter o rigor, esclarecendo os caminhos escolhidos e as intencionalidades entrelaçadas a essas escolhas:

O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, e esse ganho torna-se elemento relevante para que se possa tornar mais transparente as tomadas de decisão ocorridas ao longo do processo de artesanato da pesquisa. Esclarecer as escolhas feitas encontra-se, por vezes, com a descrição de momentos em que o pesquisador percebeu a validade de não apenas evidenciá-la, mas, também, de explicar aquilo a que renunciou, que optou por não abordar ou analisar naquele trabalho, trazendo à tona essa ponderação, essa eleição (Peruffo; Schmitt; Pereira, 2020, p. 225).

Ball, Maguire e Braun (2021) salientam a importância do estudo de contexto e atuação da política pública e o quanto é indispensável para a análise do que chega e do que acontece nas escolas. Os autores discorrem sobre a complexidade e as múltiplas políticas que costumam adentrar os muros das escolas, todas elas interpretadas e atuadas de acordo com o contexto particular de cada instituição e a margem para a criatividade possibilitada durante o processo.

“Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p.19) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 33).

Ezpeleta e Rockwell (1989) também consideram a complexidade e riqueza de detalhes, interpretações e ações que precisam ser levadas em consideração numa pesquisa que

pretende trazer a *trama real* e a heterogeneidade do ambiente escolar, diferente da homogeneidade pretendida na concepção usualmente estabelecida pelo Estado quando elabora e estabelece as metas pretendidas quando da implementação de uma política pública. Também o quanto a escola é o lugar de encontro, embate e correlação de forças.

Um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas é a escola. Este é um espaço especial com relação a outros onde se dá também tal encontro. Especial, porque para a escola convergem interesses de ambas as partes. Para as classes subalternas, a educação constitui um objetivo. Não se trata somente de uma qualificação exigida como “necessária” pelo sistema produtivo e, enquanto tal, um quase requisito para a sobrevivência material. Ao mesmo tempo, alia-se também a educação à possibilidade de superar a exploração e de transformar a trama de relações que define seu modo de existir na sociedade.

No que toca o Estado, ele mantém também interesses objetivos referentes à educação, dado seu vínculo histórico com as classes dominantes. Manter a estabilidade social, questão vital para consolidar sua dominação, é um compromisso no cumprimento de suas obrigações (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 56).

Com esses pressupostos e considerando as ações que a escola teve que realizar para colocar em prática a reforma do ensino médio e as orientações da mantenedora, para desenvolver o trabalho segue a questão norteadora:

De que modo o Novo Referencial Curricular Gaúcho chegou à Escola Tuiuti e como esta escola e seus segmentos, considerando a trajetória de luta, atuaram esta política?

Como objetivos principais da pesquisa indico:

- analisar de que forma e com qual periodicidade a Seduc e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) enviam orientações referentes às adequações para o Novo Ensino Médio e qual o tempo destinado para que se realizem;

- perceber como os docentes receberam as normativas da operacionalização do Novo Ensino Médio e como se organizaram para atuá-las no contexto da escola;

- conhecer e problematizar as condições oferecidas pela mantenedora sobre formação de professores.

Tendo o questionamento e os objetivos da pesquisa como referência neste projeto me propus à construção de uma narrativa da implementação da reforma do ensino médio na escola, contemplando:

- \* Análise da documentação oficial enviada pela Seduc-RS via CRE para as escolas, como as bases curriculares e orientações a respeito dos recursos humanos disponíveis, formações exigidas e oferecidas pela mantenedora, buscando identificar convergências e

contradições nessas orientações, bem como as decisões atribuídas às escolas e a margem de autonomia possível nessas tomadas de decisão;

\* Acompanhamento da adaptação curricular e da aplicação das novas normativas em turmas do Ensino Médio, mediante registro das decisões do Conselho Escolar e das observações dos conselhos de classe das turmas que iniciaram a implementação, após autorização para tal;

\* Entrevistas com professores que aceitaram convite para participar da pesquisa, com todas as garantias de anonimato e possível desistência a qualquer momento com relação à liberação do uso dos dados coletados para a pesquisa;

\* Uso do diário de campo como ferramenta de registro do cotidiano da atuação do RCGEM. No diário de campo pretende-se registrar acontecimentos não previsíveis ou rotineiros, mas que compõem o cotidiano da escola, como uma visita da 28ª CRE ou dos engenheiros responsáveis pela obra em andamento, uma falta d'água, ausência de professores e funcionários por doença ou por falta de reposição, dificuldades com internet, atendimento aos membros da comunidade escolar, às autoridades políticas municipais e estaduais, ocorrências policiais, e assim por diante.

Para o acesso às documentações e aos dados sobre a aplicação e efeito dos itinerários formativos, o diálogo com a comunidade escolar se deu através da proposição, do aceite e autorização dos representantes de todos os segmentos da escola no Círculo de Pais e Mestres (CPM) e no Conselho Escolar (CE), juntamente com termo de ciência assinado pelo vice-diretor legal em exercício, após consulta através de reunião presencial com registro em ata para explicação dos objetivos da pesquisa no dia 13 de abril de 2023.

As entrevistas foram realizadas após o aceite dos representantes da comunidade escolar e com os professores que estiveram dispostos a colaborar, depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o anonimato se fosse de vontade do entrevistado, e desistência tanto durante a realização da entrevista quanto no uso dos dados coletados através dela para esta pesquisa, esclarecendo que o uso das informações decorridas da participação será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.). As entrevistas foram transcritas, verificadas, revisadas, corrigidas e autorizadas antes do uso das informações, sendo elas armazenadas sob minha responsabilidade como pesquisadora principal por pelo menos cinco (5) anos após o término da investigação.

Considerarei que os riscos decorrentes da participação na pesquisa foram mínimos, com a possibilidade de constrangimento em responder alguma questão na entrevista. Esses riscos

foram evitados, pois foi disponibilizado todo o apoio do pesquisador no sentido de minimizar estes riscos, tais como responder apenas questões em que o entrevistado se sentisse confortável de conversar sobre e, para manter o anonimato, na divulgação dos resultados foram descartadas informações que possam levar à identificação do entrevistado.

Com relação aos benefícios da pesquisa, foi enfatizada a oportunidade de contribuir com um registro sobre como o processo de implementação do Novo Ensino Médio foi atuado na Escola Tuiuti, trazendo para o diálogo os avanços e retrocessos percebidos pelos atores da política educacional em questão.

Também foi esclarecido que a participação não envolveu nenhum tipo de incentivo financeiro, sendo a única finalidade dela a contribuição para o sucesso da pesquisa.

#### 4. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Com a obrigatoriedade de implementação do NEM no Rio Grande do Sul e da necessidade de elaboração de normativas locais, o documento norteador da política - o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio -, começou a delinear caminhos a serem percorridos.

Para o RCGEM, a contextualização da elaboração do documento gaúcho começou do seguinte modo:

Com a homologação da BNCC do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação - Parecer CNE/CP nº. 15/2018 - os territórios, em regime de parceria - começam a definir formas mais eficazes e objetivas de atender às juventudes de forma significativa e em consonância com suas realidades e demandas. O estado do Rio Grande do Sul organiza-se para implementar o RCGEM em parceria com as redes do Sistema Estadual e municipais de Educação, constituindo, desse modo, a noção de território (Rio Grande do Sul, 2021, p. 23).

Segundo o documento orientador do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, sua construção teve início no ano de 2020, quando houve a abertura de um edital de seleção chamado *Transferência Temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, de 21/09/2020* e por meio dele foram selecionados 36 professores (18 titulares e 18 suplentes) com carga horária semanal de 20 horas para dedicação à escrita do documento que seria o norteador curricular de todo o Ensino Médio do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2021).

De acordo com o documento, os professores selecionados passaram a estudar a legislação e os conceitos que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conceitos fundantes do Novo Ensino Médio, como protagonismo juvenil, juventudes, flexibilização curricular, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

Também foram levados em consideração os resultados da consulta online realizada pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) entre 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, havendo também assessoria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) para a compilação dos dados e elaboração do documento que, em 18 de dezembro de 2020, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEEd). Esse Conselho, por sua vez, fez a análise e apreciação e o encaminhou à Seduc depois de receber contribuições de 22 entidades que fazem parte do CEEd e de outras entidades parceiras, como União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/RS), Associação Gaúcha

de Professores Técnicos de Ensino Agrícola (AGPTEA), Conselho Estadual de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul (Codene), Observatório do Ensino Médio, Fórum de Física, Frente Parlamentar Fica Espanhol e por outras Instituições de Ensino Superior (Rio Grande do Sul, 2021). E, em dezembro de 2021, foram aprovadas a Resolução do CEEed n. 364 que “Institui normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional” e a Resolução CEEed n. 365, que “Institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino”, estabelecendo normativas mais direcionadoras para a implementação do RCGEM. Houve uma margem para a atuação da Seduc-RS com relação à organização do Ensino Médio Gaúcho, considerando a imensa diversidade de formas de organização curriculares entre os estados/unidades da federação.

Às escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul foram apresentadas, em 2022, 24 trilhas de aprofundamento curricular<sup>5</sup>, as quais não foram elaboradas pela comunidade escolar nem constavam no Projeto Político Pedagógico das escolas, vieram prontas da Seduc-RS e dentre elas se faria a escolha. A opção por esse formato foi uma escolha do governo gaúcho. Na seção seguinte é possível entender como se deu o processo.

#### 4.1 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O PLANEJAMENTO PARA A FEIRA DAS TRILHAS

A possibilidade de escolha dos alunos, de aproximação com a área com a qual o aluno se identifica, aquilo em que ele tem vontade de aprofundar seus conhecimentos, podendo assim exercer seu “protagonismo”, vai se operacionalizando conforme orientações da mantenedora através de oficinas, *lives* e reuniões, e possibilidades da escola.

No primeiro ano do Novo Ensino Médio em 2022, a escolha não aconteceu e os componentes obrigatórios vieram na base curricular para serem cumpridos. Quando a possibilidade de escolha dos alunos não aconteceu e a 28ª Coordenadoria foi questionada, foi apresentada a justificativa de que a base curricular fora organizada com base em constatações e contribuições, sem se especificar de quem e quais; também foi apontado que os alunos do

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>



primeiro ano do ensino médio não teriam maturidade para exercer seu protagonismo e, portanto, ainda não estariam em condições de fazer a escolha dos Itinerários Formativos.

Quanto aos Itinerários Formativos que entraram em vigor na rede para o segundo ano do Ensino Médio em 2023, o diário de pesquisa trouxe a organização para a sua “escolha” começou a ser implementada em junho de 2022, primeiramente com a realização de Seminários Estaduais e depois Regionais, todos presenciais, em que se resgatou toda a construção do Novo Ensino Médio, as normativas legais que o tornaram realidade, os próximos passos a serem tomados e os relatos de Escolas Piloto que já estavam implementando a reforma.

Durante todos os encontros, uma grande parte do tempo foi sempre reservada para apresentações, aspectos legais e relatos das práticas. A preocupação de todos os representantes das escolas com a operacionalização dos Itinerários ficou muito aparente. No Seminário realizado em 05 de julho de 2022, com a participação de gestores, supervisores e professores das escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre, houve muitos questionamentos a respeito do funcionamento dessa nova maneira de organizar a escola diante do cenário atual e real das escolas. As perguntas, em sua grande maioria, não foram respondidas ou pior, receberam respostas que revelavam a verdadeira face deste Novo Ensino Médio. Perguntas como a que foi feita sobre a organização de professores para ministrarem componentes curriculares para os quais não têm formação, respondida com a afirmação de que os docentes deveriam “sair das caixinhas”, se desacomodar. E que os gestores deveriam fazer a “escolha” desses professores encontrando, dentro do corpo docente da escola, professores com perfil para os itinerários, profissionais dispostos a “aprender a aprender”. E quanto à falta de professores, estrutura física, materiais, ausência de laboratórios, bibliotecas e internet, a resposta foi de que os itinerários deveriam acontecer de acordo com os recursos humanos, materiais e de infraestrutura disponíveis na escola. Também foi questionado quanto ao aluno não querer seguir o itinerário oferecido na escola na qual estivesse matriculado, e a resposta foi de que nesses casos o estudante deveria procurar uma escola que oferecesse o itinerário com o qual ele se identifica.

No final do dia, a grande maioria dos participantes - diretores, supervisores e professores de escolas estaduais de ensino médio - saíram mais confusos e preocupados do que quando chegaram na parte da manhã: como organizar tudo isso tentando oferecer qualidade de ensino aos alunos? Como levar essas informações ao corpo docente?

No encontro regional realizado no dia 09 de agosto de 2022 somente com escolas da cidade de Gravataí, algumas questões a respeito da organização foram sendo mais diretamente esclarecidas, mas com respostas igualmente muito preocupantes e difíceis de serem colocadas em prática.

A Figura 2 mostra o quadro utilizado em todos os encontros para explicar os Itinerários Formativos, detalhando e explicitando seu funcionamento. As cores são propositalmente utilizadas para marcar cada área do conhecimento e suas relações com as demais.

Figura 2 – Itinerários formativos do Ensino Médio Gaúcho

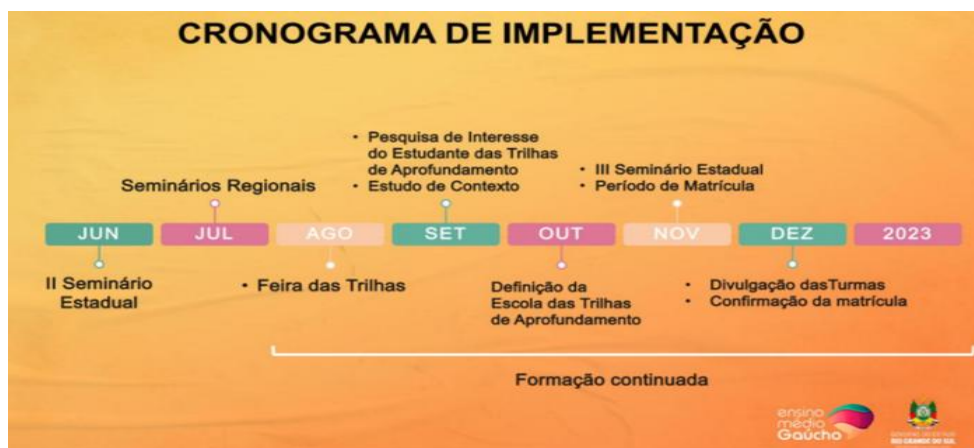


Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

Cada área do conhecimento se desdobra em duas áreas focais e cada uma se ramifica em três trilhas que, por sua vez, se organizam em componentes curriculares que variam em número, dependendo da sua carga horária e do ano ao qual correspondem, se do segundo ano ou terceiro ano do Ensino Médio.

A Figura 3 mostra o cronograma apresentado pela mantenedora para ser seguido pelas escolas no ano de 2022.

Figura 3 – Cronograma de implementação do Ensino Médio Gaúcho



Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

Nas semanas seguintes, mais dois encontros com equipes diretivas foram realizados: um para explicar o financiamento dos Itinerários Formativos dentro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no dia 19 de agosto de 2022, e outro com maiores esclarecimentos sobre como apresentar aos alunos os Itinerários Formativos e suas trilhas, no dia 23 de agosto de 2022.

Durante o encontro das escolas da cidade de Gravataí do dia 9 de agosto de 2022, foi trazida por mim a preocupação relativa à total responsabilização das escolas pelo fracasso ou sucesso do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos; pois seriam os gestores e equipe que deveriam encontrar professores com perfil e motivá-los e os docentes teriam que convencer os alunos e ministrar aulas atrativas e significativas para manter os estudantes na escola e, também, seus empregos.

O prazo para a realização de reuniões de esclarecimentos, planejamento e execução da Feira das Trilhas consistiu em poucos dias, impreterivelmente entre 29 de agosto e 9 de setembro de 2022. Tudo acompanhado pelo preenchimento de uma planilha em que todos os passos deveriam ser registrados com nomes de professores responsáveis por cada trilha, chamados de “embaixadores”, e de possíveis alunos convidados a colaborarem na explicação e convencimento dos colegas na escolha dos Itinerários Formativos viáveis de serem implementados em 2023.

Na segunda quinzena de agosto de 2022, ocorreram durante os recreios as conversas dos professores sobre os Itinerários Formativos e a maneira de apresentá-los aos alunos, como orientado pela mantenedora, e o material passou a circular nos grupos de *whatsapp*.

Figura 4 – Descrição da Feira das Trilhas de Aprofundamento



Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

A Feira das Trilhas, conforme a Figura 4, consistiu em um momento organizado por cada escola em que as 24 trilhas foram apresentadas aos alunos, dando ênfase a, no mínimo, cinco delas. Essa ênfase, segundo orientações da Coordenadoria de Educação, deveria consistir numa explanação que convencesse os alunos da necessidade de escolherem uma delas, tendo em vista a inviabilidade de oferecer todas. A escolha das trilhas deveria ser de responsabilidade dos professores, que ao estudar a ementa de cada componente curricular integrante de cada trilha iam “vender seu peixe”, expressão comumente utilizada em vários momentos durante os encontros e formações.

Duas reuniões com convocação a todos os professores do Ensino Médio e convite aos demais foram realizadas na escola, no dia 30 de agosto de 2022, em turnos diferentes, para que todos pudessem participar dentro das suas possibilidades. Cada encontro foi iniciado com um vídeo<sup>6</sup> para reflexão e discussão acerca do papel da escola na vida dos estudantes público-alvo da escola pública e os riscos que a mudança estabelecida pelo RCGEM poderia trazer para a sua formação. E foi feito o convite para integrarem uma equipe que pudesse planejar os Itinerários de forma colaborativa, por área do conhecimento, procurando compensar a perda de horas de componentes curriculares da formação geral básica, considerados por eles essenciais.

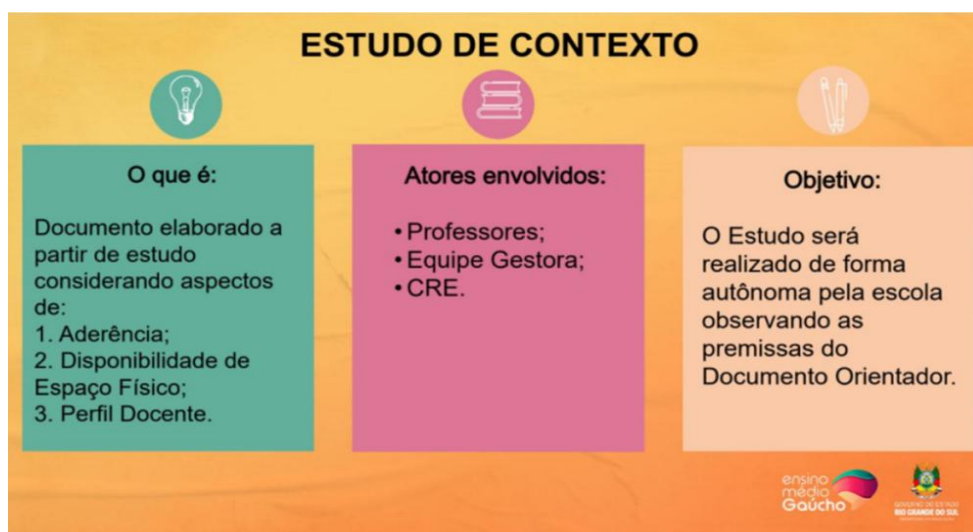
Uma conversa franca estabeleceu-se entre os professores que, na maioria, concordaram em “dividir o prejuízo”, fala que apareceu na reunião. Pois todos, ou quase todos, preferiam permanecer na escola e tentar fazer com que ninguém sáísse prejudicado e

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>.

também demonstraram um esforço grande para entender e fazer acontecer as trilhas e os componentes curriculares que as compõem. Também foram explicados o funcionamento do Novo Ensino Médio, a carga horária pertinente a cada componente curricular na nova matriz e como poderia ser organizada a Feira das Trilhas.

Depois disso, os professores, apoiados por toda a equipe diretiva e pedagógica, reuniram-se por área do conhecimento para a leitura e discussão das trilhas pertinentes às suas áreas e os respectivos componentes curriculares. Em seguida, cada área escolheu duas trilhas, tomando o cuidado de não repetir a área do conhecimento, ou seja, tinham que optar pelas trilhas que dentro da área principal contemplasse uma outra área também. Foi acordado, então, que seriam enfatizadas oito trilhas, duas por área do conhecimento, e que a Feira das Trilhas deveria acontecer no dia 8 de setembro de 2022, nos turnos de funcionamento do Ensino Médio na escola. Esse trabalho aparece explicado de forma sucinta na Figura 5.

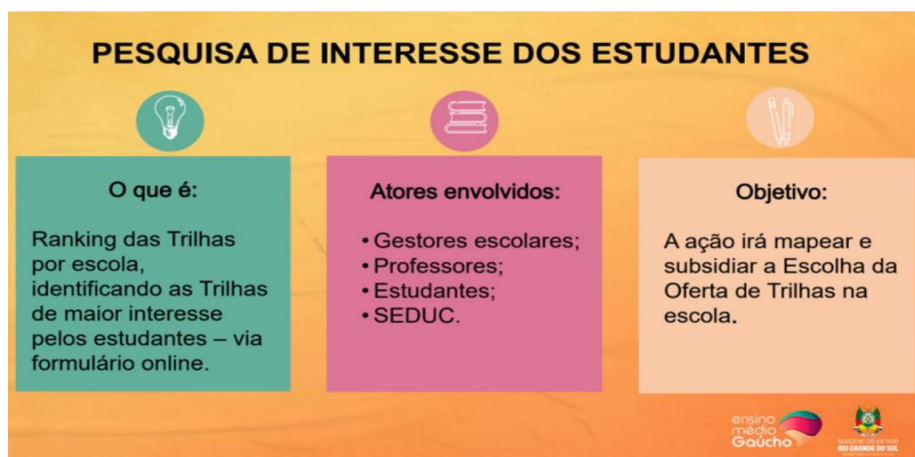
Figura 5 – Estudo de contexto conforme orientação da Secretaria da Educação



Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

Após a realização da Feira, a mantenedora estabeleceu os procedimentos e critérios para a escolha das trilhas a serem oferecidas pela escola, conforme a Figura 6.

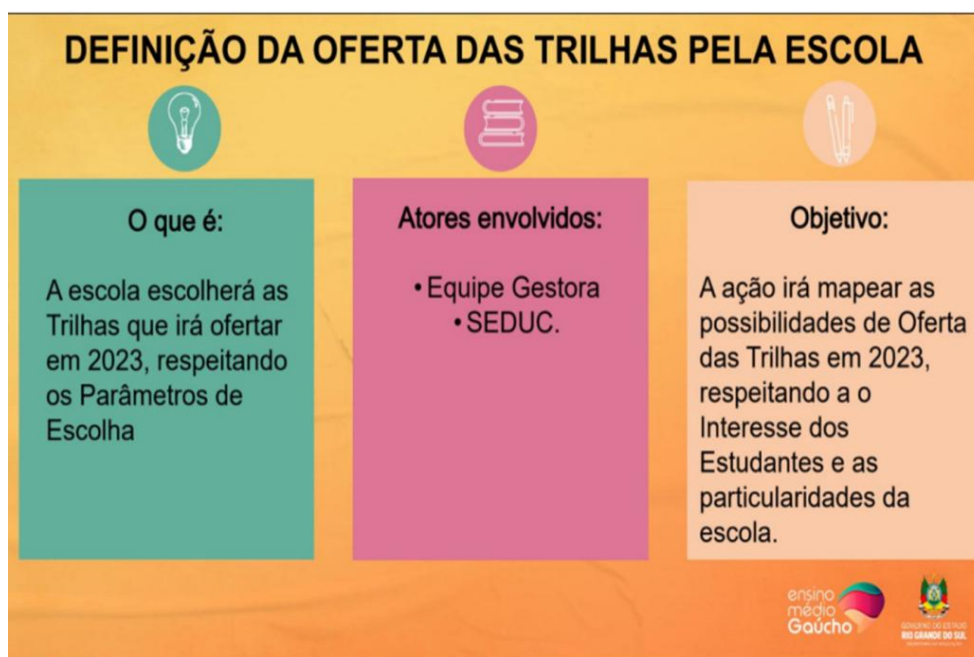
Figura 6 – Descrição da Pesquisa de Interesse dos Estudantes



Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

Segundo orientações mostradas nas figuras 6 e 7, a escola, juntamente com a Coordenadoria da região e a Secretaria da Educação, deveria definir as trilhas que seriam ofertadas, considerando as escolhas dos alunos, a disponibilidade de recursos humanos e a infraestrutura da escola.

Figura 7 – Definição da oferta das trilhas pela escola

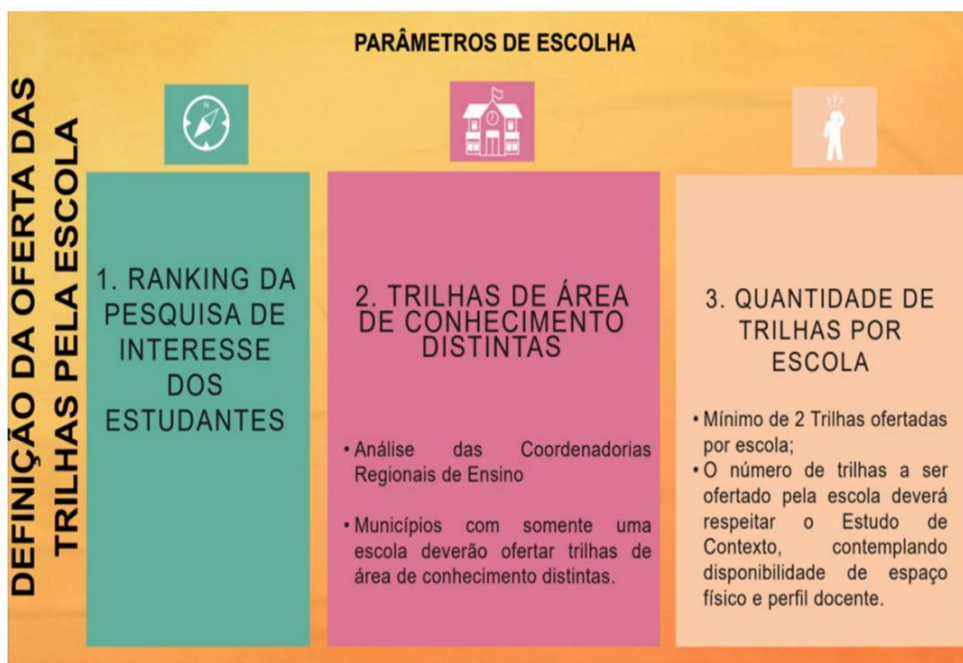


Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

Então, fica muito nítido que a escolha do estudante realmente não aconteceu como é defendido no documento normatizador do RCGEM, tampouco na propaganda veiculada em TV aberta que mostrava o Novo Ensino Médio como uma possibilidade real de escolha, sendo essa escolha descrita como “protagonismo juvenil”:

Desse modo, o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente (Lopes, 2019, p. 67)

Figura 8 – Parâmetros de Escolha da Definição das trilhas pela escola



Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

E assim a importância da pesquisa e acompanhamento se faz muito necessária e relevante para possibilitar analisar a partir de que núcleo de relação de forças ou relações civis, ou em que conjuntura política a escola se constrói (Ezpeleta; Rockwell, 1986). Também como as próximas gerações, principalmente de usuários de escolas públicas, serão diretamente afetados na sua vida em sociedade pós Ensino Médio.

#### 4.2 A FEIRA DAS TRILHAS

No dia 08 de setembro de 2022, então, realizou-se na Escola a Feira das Trilhas. No turno da manhã, somente as turmas de primeiro ano do Ensino Médio foram convocadas e seus responsáveis convidados para percorrer quatro salas de aula, cada uma devidamente organizada de acordo com uma área do conhecimento, suas áreas focais, seus respectivos itinerários e a defesa dos professores embaixadores que deveriam “convencer” os alunos de que as trilhas oferecidas pela sua área são interessantes e importantes para a formação do aluno.

Os alunos receberam um passaporte que levaria um selinho da cor da área do conhecimento correspondente a sala visitada. Ou seja, quando a turma passou pela sala da área das linguagens e ouviu a explanação dos eixos e das trilhas que a compõem, ganhou o selinho azul que é a cor da área.

No turno da noite, nesse mesmo dia as turmas também percorreram as salas, porém, como o número de alunos do noturno era bem menor, foram utilizadas apenas duas salas e nelas se organizaram duas áreas do conhecimento em cada, seguindo com o uso do passaporte.

Durante a visita, os alunos, apesar de em sua grande maioria se mostrarem atentos e interessados, também pareciam não estar entendendo muito bem e nem exatamente o que significavam todas aquelas explicações. Muito menos o porquê de todo aquele clima de “competição” entre as áreas. Na Trilha da área das linguagens os professores prepararam uma bala e uma espécie de “santinho” onde dizia: *vote trilhas 14 e 16*.

Um desconforto era aparente na expressão dos professores, com ele a sensação de realizar algo que não fazia muito sentido.

Estariam os professores concorrendo? E que tipo de escolha era aquela? Para onde foram as ideias de coletividade e construção do conhecimento?

Após a passagem por todas as áreas, os passaportes devidamente nomeados foram recolhidos para que se pudesse mensurar a participação dos alunos na Feira das Trilhas e foi possível perceber, através dos passaportes recolhidos, que cerca de 30% dos alunos não compareceram, e o que os levou a não querer participar talvez tenha sido a mesma razão pela qual muitos estavam apáticos durante a apresentação das trilhas: a falta de entendimento do sentido da mudança e sua condução.

Depois do evento da Feira das Trilhas, os alunos tinham até dia 27 de setembro de 2022 para participar da Pesquisa de Interesse que consistiu em um questionário no qual deveriam expressar suas preferências com relação às trilhas. Este questionário era acessado individualmente com o e-mail educacional do aluno - o “educar” - e sua senha. No instrumento eram apresentadas as 24 trilhas das quais os alunos deveriam escolher oito, utilizando números de 1 até 8 sendo 1 para a maior preferência e assim sucessivamente até o 8.

Como lá na apresentação das trilhas foi acordado com os professores que cada área do conhecimento enfatizasse 2 trilhas, compondo um total de 8 trilhas defendidas na Feira, no



momento do preenchimento do questionário foi orientado aos alunos que eles utilizassem essas oito trilhas para suas escolhas.

### 4.3 A ESCOLHA DAS TRILHAS

Através da escolha feita pelos alunos individualmente utilizando as oito trilhas com o ranqueamento por ordem das preferências, estabeleceram-se as trilhas preferidas em todo o estado do Rio Grande do Sul, por coordenadoria e por escola. Para a consulta bastava acessar o Site Ensino Médio Gaúcho - Pesquisa de Interesse do Estudante.

Figura 9 - Ranking Estadual



Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

A Figura 10 mostra o ranking de todas as trilhas com a porcentagem referente a cada uma, com dados de todo o Rio Grande do Sul, porém não há uma explicação para o entendimento desses dados, tornando difícil a sua interpretação.

Figura 10 -Panorama de escolha de todas as trilhas do estado do Rio Grande do Sul

		Ciências da Natureza		Ciências Humanas e Sociais		Linguagens		Matemática		Formação Técnica e Profissional	
<b>Ordem de preferência por trilha</b>											
Trilha		Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5	Ordem 6	Ordem 7	Ordem 8		
1.	D1 - Vida, Cidadania e Relações Interpessoais	22,0%	11,5%	10,4%	10,3%	11,1%	11,3%	11,7%	11,9%		
2.	D2 - Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais	15,4%	18,6%	11,1%	10,5%	11,1%	10,4%	11,3%	11,6%		
3.	D3 - Sociedade, Cidadania e Pensamento Lógico-Matemático	9,9%	9,9%	16,0%	11,1%	11,4%	13,7%	13,3%	14,7%		
4.	D4 - Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	16,5%	14,6%	13,1%	14,0%	11,1%	10,3%	10,6%	9,8%		
5.	D5 - Empreender, Comunicar e Transformar	13,1%	15,7%	12,6%	12,3%	13,5%	11,0%	11,2%	10,6%		
6.	D6 - Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação	12,2%	13,1%	14,1%	11,9%	12,0%	14,1%	11,1%	11,5%		
7.	D7 - Sustentabilidade e Qualidade de Vida	14,0%	12,8%	14,5%	13,5%	12,6%	11,2%	11,9%	9,5%		
8.	D8 - Sustentabilidade e Cultura	7,0%	14,2%	12,0%	12,0%	14,2%	12,9%	12,9%	14,8%		
9.	D9 - Sustentabilidade e Aplicações Quantitativas	7,8%	10,1%	15,8%	12,1%	12,4%	14,0%	13,8%	13,9%		
10.	D10 - Saúde, Cultura e Inclusão Social	14,3%	13,6%	13,8%	14,9%	11,6%	11,4%	10,8%	9,7%		
11.	D11 - Saúde, Corporeidade e Expressão Artística	15,7%	16,8%	12,3%	11,9%	12,5%	10,4%	10,3%	10,2%		
12.	D12 - Saúde e Estudos Quânticos Aplicados	11,9%	10,9%	15,6%	11,4%	11,2%	14,2%	12,0%	12,8%		
13.	D13 - Expressão Corporal e Cidadania	14,2%	11,0%	13,1%	13,6%	12,8%	11,6%	12,5%	11,2%		
14.	D14 - Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	14,0%	14,2%	12,9%	14,2%	13,0%	10,6%	10,9%	10,1%		
15.	D15 - Expressão Corporal: Medidas e Grandezas	3,9%	7,5%	13,3%	11,8%	14,1%	15,5%	15,9%	18,0%		
16.	D16 - Expressões Culturais, Protagonismo e Cidadania	9,1%	9,8%	10,4%	14,6%	12,2%	14,8%	14,8%	14,2%		
17.	D17 - Expressões Culturais e Protagonismo no Planeta	4,7%	7,1%	8,0%	12,2%	15,8%	16,9%	16,4%	18,9%		
18.	D18 - Expressões Culturais, Protagonismo e Simetria	4,9%	7,0%	8,1%	10,0%	11,5%	20,0%	17,1%	21,5%		
19.	D19 - Educação Financeira e Linguagens Aplicadas	14,7%	11,1%	11,3%	13,0%	12,2%	12,3%	13,9%	11,5%		
20.	D20 - Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável	13,4%	15,0%	11,1%	11,5%	13,2%	11,4%	13,0%	11,3%		
21.	D21 - Educação Financeira e Relações Sociais	13,0%	11,6%	13,3%	12,2%	11,8%	13,1%	12,9%	12,1%		
22.	D22 - Tecnologia, Pesquisa e Comunicação	11,5%	9,7%	11,9%	14,3%	12,7%	12,9%	13,8%	13,3%		
23.	D23 - Tecnologia, Pesquisa e Sustentabilidade	8,3%	11,4%	10,4%	11,3%	14,7%	13,4%	14,0%	16,4%		
24.	D24 - Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais	6,9%	8,5%	11,7%	11,1%	12,4%	16,0%	14,5%	18,8%		
25.	D25 - Ciências Agrárias	55,9%	2,9%	7,4%	8,8%	4,4%	5,9%	1,5%	13,2%		
26.	D26 - Controle e Processos Industriais	6,6%	4,4%	40,5%	6,2%	6,6%	8,8%	14,5%	12,3%		
27.	D27 - Gestão e Negócios	31,4%	6,5%	7,6%	11,5%	8,8%	7,6%	7,9%	18,8%		
28.	D28 - Informação e Comunicação e TICs	22,2%	6,0%	7,0%	9,7%	10,2%	10,7%	15,1%	19,1%		

\* As informações da pesquisa de interesse são oriundas do aite do Ensino Médio Gaúcho

Última atualização em 5 de out. de 2022 15:13

Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

As figuras 11 e 12 trazem o resultado de toda a 28ª CRE, que é responsável pelas cidades de Glorinha, Gravataí, Cachoeirinha, Alvorada e Viamão.

Figura 11 – Ranking de interesse dos alunos pelas trilhas na 28ª CRE



Fonte: Rio Grande do Sul (2023)

Figura 12 - Panorama de escolha das trilhas pelos estudantes na 28ª CRE

Trilha	Ordem de preferência por trilha							
	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5	Ordem 6	Ordem 7	Ordem 8
01 - Vida, Cidadania e Relações Interpessoais	17,9%	7,1%	10,7%	7,1%	17,9%	14,3%	14,3%	10,7%
02 - Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais	41,9%	8,6%	6,5%	15,1%	14,0%	5,4%	4,3%	4,3%
03 - Sociedade, Cidadania e Pensamento Lógico-Matemático	7,1%	0,0%	35,7%	7,1%	7,1%	7,1%	14,3%	21,4%
04 - Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	6,1%	42,4%	10,1%	13,1%	7,1%	11,1%	5,1%	5,1%
05 - Empreender, Comunicar e Transformar	0,0%	21,1%	10,5%	21,1%	5,3%	10,5%	5,3%	26,3%
06 - Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação	15,4%	0,0%	15,4%	7,7%	15,4%	30,8%	7,7%	7,7%
07 - Sustentabilidade e Qualidade de Vida	4,7%	5,7%	34,0%	11,3%	20,8%	8,5%	6,6%	8,5%
08 - Sustentabilidade e Cultura	0,0%	9,1%	0,0%	9,1%	9,1%	36,4%	9,1%	27,3%
09 - Sustentabilidade e Aplicações Quantitativas	0,0%	22,2%	0,0%	0,0%	33,3%	22,2%	11,1%	11,1%
10 - Saúde, Cultura e Inclusão Social	0,0%	23,1%	15,4%	11,5%	15,4%	19,2%	7,7%	7,7%
11 - Saúde, Corporeidade e Expressão Artística	10,6%	19,2%	2,9%	27,9%	8,7%	14,4%	6,7%	9,6%
12 - Saúde e Estudos Quânticos Aplicados	7,7%	0,0%	7,7%	23,1%	7,7%	15,4%	23,1%	15,4%
13 - Expressão Corporal e Cidadania	4,5%	0,0%	31,8%	22,7%	22,7%	9,1%	0,0%	9,1%
14 - Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	33,0%	9,8%	22,3%	7,1%	14,3%	7,1%	5,4%	0,9%
15 - Expressão Corporal: Medidas e Grandezas	0,0%	0,0%	16,7%	5,6%	22,2%	11,1%	27,8%	16,7%
16 - Expressões Culturais, Protagonismo e Cidadania	1,0%	10,4%	9,4%	20,8%	10,4%	22,9%	10,4%	14,6%
17 - Expressões Culturais e Protagonismo no Planeta	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	8,3%	25,0%	25,0%	33,3%
18 - Expressões Culturais, Protagonismo e Simetria	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	14,3%	28,6%	0,0%	14,3%
19 - Educação Financeira e Linguagens Aplicadas	9,1%	0,0%	18,2%	0,0%	0,0%	18,2%	36,4%	18,2%
20 - Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável	15,8%	15,8%	15,8%	0,0%	21,1%	5,3%	10,5%	15,8%
21 - Educação Financeira e Relações Sociais	14,7%	5,3%	5,3%	1,1%	12,6%	13,7%	37,9%	9,5%
22 - Tecnologia, Pesquisa e Comunicação	4,8%	14,3%	0,0%	4,8%	9,5%	23,8%	23,8%	19,0%
23 - Tecnologia, Pesquisa e Sustentabilidade	3,6%	7,2%	3,6%	10,8%	4,8%	8,4%	21,7%	39,8%
24 - Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais	4,0%	12,0%	8,0%	4,0%	16,0%	4,0%	20,0%	32,0%

Fonte: Rio Grande do Sul (2023).

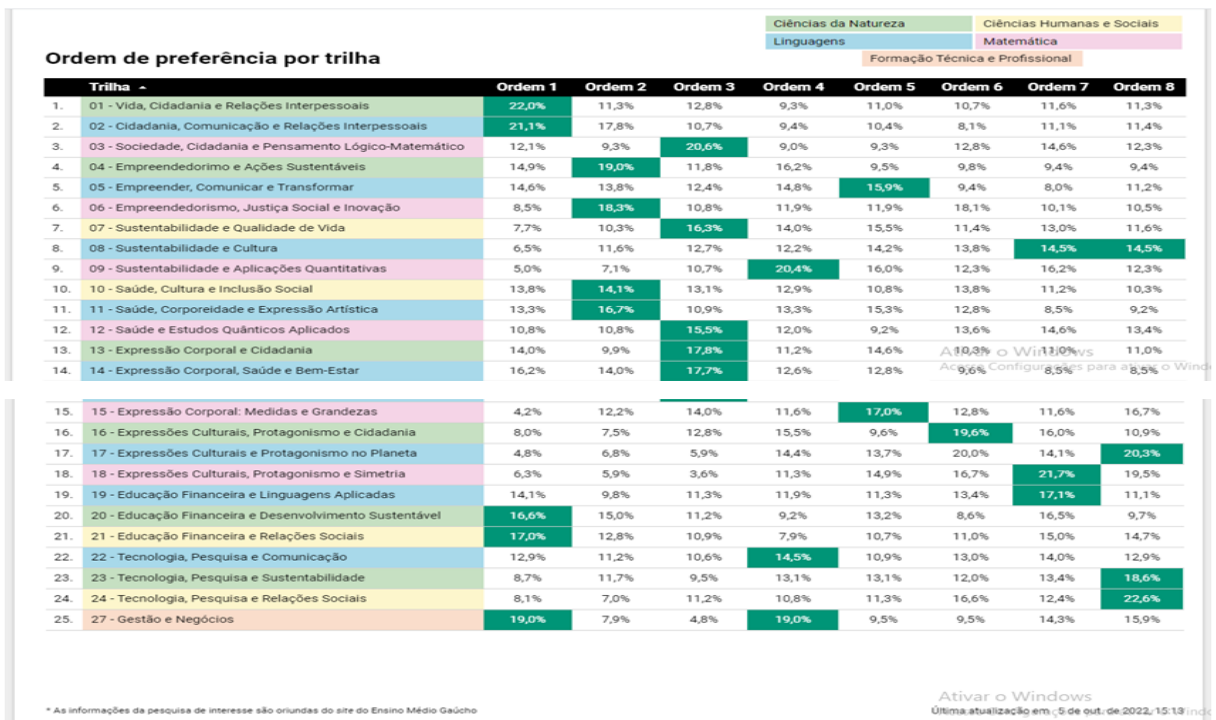
As figuras 13 e 14 trazem o resultado da cidade de Gravataí

Figura 13 - Ranking por Cidade (Gravataí)



Fonte: Rio Grande do Sul (2023).

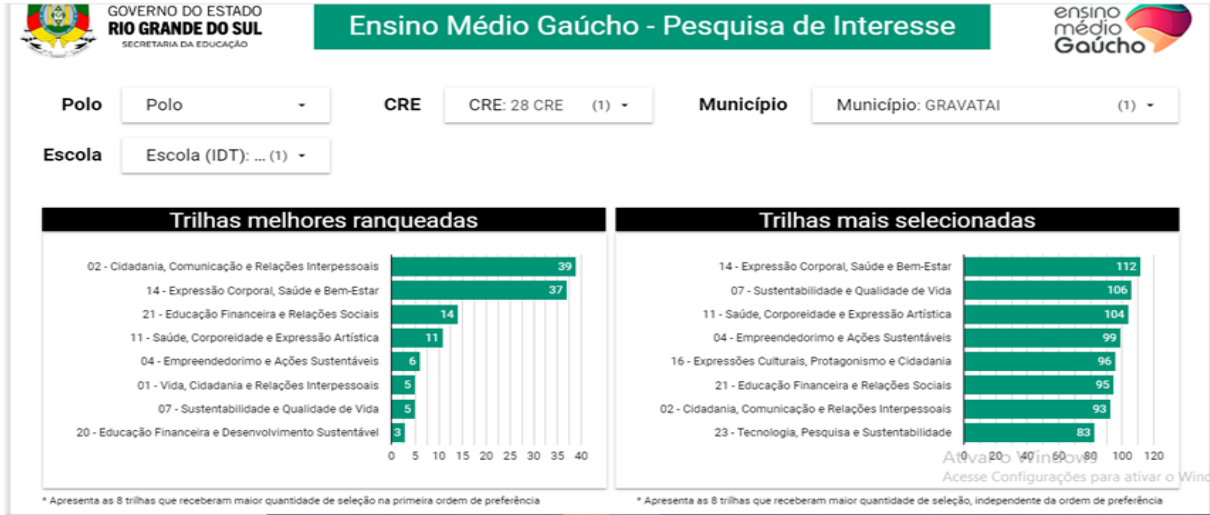
Figura 14 -Panorama de escolha de todas as trilhas por Cidade (Gravataí)



Fonte: Rio Grande do Sul (2023).

As figuras 15 e 16 trazem os resultados da Escola Tuiuti.

Figura 15- Ranking Escola Tuiuti (IDT 6907)



Fonte: Rio Grande do Sul (2023).

Figura 16 -Panorama de escolha de todas as trilhas da Escola Tuiuti (IDT 6907)

Trilha -	Ordem de preferência por trilha							
	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5	Ordem 6	Ordem 7	Ordem 8
01 - Vida, Cidadania e Relações Interpessoais	17,9%	7,1%	10,7%	7,1%	17,9%	14,3%	14,3%	10,7%
02 - Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais	41,9%	8,6%	6,5%	15,1%	14,0%	5,4%	4,3%	4,3%
03 - Sociedade, Cidadania e Pensamento Lógico-Matemático	7,1%	0,0%	35,7%	7,1%	7,1%	7,1%	14,3%	21,4%
04 - Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	6,1%	42,4%	10,1%	13,1%	7,1%	11,1%	5,1%	5,1%
05 - Empreender, Comunicar e Transformar	0,0%	21,1%	10,5%	21,1%	5,3%	10,5%	5,3%	26,3%
06 - Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação	15,4%	0,0%	15,4%	7,7%	15,4%	30,8%	7,7%	7,7%
07 - Sustentabilidade e Qualidade de Vida	4,7%	5,7%	34,0%	11,3%	20,8%	8,5%	6,6%	8,5%
08 - Sustentabilidade e Cultura	0,0%	9,1%	0,0%	9,1%	9,1%	36,4%	9,1%	27,3%
09 - Sustentabilidade e Aplicações Quantitativas	0,0%	22,2%	0,0%	0,0%	33,3%	22,2%	11,1%	11,1%
10 - Saúde, Cultura e Inclusão Social	0,0%	23,1%	15,4%	11,5%	15,4%	19,2%	7,7%	7,7%
11 - Saúde, Corporeidade e Expressão Artística	10,6%	19,2%	2,9%	27,9%	8,7%	14,4%	6,7%	9,6%
12 - Saúde e Estudos Quânticos Aplicados	7,7%	0,0%	7,7%	23,1%	7,7%	15,4%	23,1%	15,4%
13 - Expressão Corporal e Cidadania	4,5%	0,0%	31,8%	22,7%	22,7%	9,1%	0,0%	9,1%
14 - Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	33,0%	9,8%	22,3%	7,1%	14,3%	11,1%	5,4%	0,9%
15 - Expressão Corporal: Medidas e Grandezas	0,0%	0,0%	16,7%	5,6%	22,2%	11,1%	27,8%	16,7%
16 - Expressões Culturais, Protagonismo e Cidadania	1,0%	10,4%	9,4%	20,8%	10,4%	22,9%	10,4%	14,6%
17 - Expressões Culturais e Protagonismo no Planeta	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	8,3%	25,0%	25,0%	33,3%
18 - Expressões Culturais, Protagonismo e Simetria	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	14,3%	28,6%	0,0%	14,3%
19 - Educação Financeira e Linguagens Aplicadas	9,1%	0,0%	18,2%	0,0%	0,0%	18,2%	36,4%	18,2%
20 - Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável	15,8%	15,8%	15,8%	0,0%	21,1%	5,3%	10,5%	15,8%
21 - Educação Financeira e Relações Sociais	14,7%	5,3%	5,3%	1,1%	12,6%	13,7%	37,9%	9,5%
22 - Tecnologia, Pesquisa e Comunicação	4,8%	14,3%	0,0%	4,8%	9,5%	23,8%	23,8%	19,0%
23 - Tecnologia, Pesquisa e Sustentabilidade	3,6%	7,2%	3,6%	10,8%	4,8%	8,4%	21,7%	39,8%
24 - Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais	4,0%	12,0%	8,0%	4,0%	16,0%	4,0%	20,0%	32,0%

Fonte: Rio Grande do Sul (2023).

O acesso às tabelas acima sobre a escolha das trilhas ficou indisponível de novembro de 2022 até fevereiro de 2023, impossibilitando consulta e/ou qualquer análise que fosse necessária ao corpo docente, equipe diretiva ou dos próprios alunos.

Tendo o ano letivo de 2023 iniciado em 23 de fevereiro, a desconsideração com o preparo dos principais envolvidos com as trilhas do Novo Ensino Médio ficou evidente.

#### 4.4 AS TRILHAS DA ESCOLA TUIUTI PARA 2023

Considerando a pesquisa de interesse dos alunos, as seguintes trilhas foram as escolhidas para 2023 na Escola Tuiuti, sendo a primeira da Área das Ciências Humanas e a segunda da Área das Linguagens:

Quadro 1 – Trilhas da Escola Tuiuti para 2023

ÁREA DO CONHECIMENTO	TRILHA	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Humanas	Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais	Direitos Humanos e Diferentes Culturas	3 períodos de 50 minutos semanais
		Expressividade e Autoconhecimento	2 períodos de 50 minutos semanais
		Relações de Gênero e Vida em Sociedade	3 períodos de 50 minutos semanais
Linguagens	Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	Linguagem Corporal	3 períodos de 50 minutos semanais
		A Expressão Corporal e suas Linguagens	3 períodos de 50 minutos semanais
		Biomecânica	2 períodos de 50 minutos semanais

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para revelar aos alunos as duas trilhas melhor ranqueadas, foi solicitado pela 28ª Coordenadoria algo que pudesse ser diferente, interessante, marcante, algo criativo na hora de revelar as trilhas para os alunos.

As supervisoras da escola então chamaram os alunos líderes de cada turma e realizaram uma Caça ao Tesouro, espalhando pistas no prédio administrativo que levaram a


uma caixa com pirulitos e o nome das duas trilhas melhor ranqueadas já listadas acima. Depois disso os líderes deveriam retornar às suas salas e revelar aos colegas as trilhas que poderiam cursar, estando eles no segundo ano do ensino médio em 2023.

Cada aluno, depois de ser sabedor das duas trilhas possíveis na escola, foi chamado individualmente para realizar sua pré-matrícula através do aplicativo de celular Escola RS ou, caso não conseguisse acesso, diretamente no ISE com a ajuda da supervisão ou da secretaria.

Os poucos alunos que por motivos variados não fizeram suas pré-matrículas até o último dia do prazo, tiveram-nas realizadas pela supervisão e secretaria, sendo pré-matriculados na trilha que notoriamente estava sendo menos escolhida que é a da área das humanas. Isto se deu porque havia a obrigatoriedade de número mínimo de alunos em cada trilha para que ela pudesse ser ofertada e, caso não houvesse alunos suficientes, a escola acabaria oferecendo apenas uma única trilha.

Logo que o prazo das pré-matrículas se esgotou, já aparecia no sistema de Informatização (ISE) a nova base curricular para o ensino médio diurno e noturno com a inclusão das trilhas citadas acima. Porém, é importante ressaltar que não havia garantia ainda de que as duas trilhas seriam ofertadas e muito menos como seria esta organização. O que a escola fez para ter um mínimo de previsibilidade e organização foi colocar uma tabela na sala dos professores com as trilhas vencedoras e seus respectivos componentes curriculares para que os professores que se interessassem por ministrá-las já pudessem se colocar para posterior organização do quadro de pessoal da escola (QPE).

Figura 17 - Base Curricular Novo Ensino Médio Gaúcho 2023 (Parte 1)

Conteúdos Curriculares		1º Ano		2º Ano		3º Ano									
		Período letivo	Total pontuação	CH total	Período letivo	Total pontuação	CH total	Período letivo	Total pontuação	CH total					
Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 28 CRE - Gravataí Esc. Est. Ens. Méd. Turati Av. Borges de Medeiros 435 CEP: 94130110 Gravataí-RS Identificação: 6907 Fone: (51) 3490-3223		<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>  </div> <div> <p><b>Descrição de Matrizes</b></p> <p>Curso: Curso Ensino Médio Base: EMG 2023 Turno: Diurno e Noturno Reg. Matrícula: MPS</p> </div> </div>													
Cultura e Tecnologias Digitais		2	80	67											
Educação Científica															
Mundo do Trabalho		2	80	67	2	80	67	2	80	67					
Projeto de Vida		2	80	67	2	80	67	2	80	67					
Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais															
Ciências Humanas e Diferentes Culturas					3	120	100								
Expressividade e Autoconhecimento (Ccr)					2	80	67								
Relações de Gênero e Vida Em Sociedade					3	120	100								
		0	0	0	8	320	267	0	0	0					
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:</b>															
Ensino Religioso					1(Opc)	40	33								
Filosofia		1	40	33											
Geografia		2	80	67	1	40	33	1	40	33					
História		2	80	67	1	40	33	1	40	33					
Sociologia					1	40	33								
		5	200	167	4	160	133	2	80	67					
<b>Ciências da Natureza</b>															
Biologia		2	80	67	1	40	33	1	40	33					
Física		2	80	67	1	40	33	1	40	33					
Química		2	80	67	1	40	33	1	40	33					
		6	240	200	3	120	100	3	120	100					
<b>Expressão Corporal Saúde e Bem-estar</b>															
A Expressão Corporal e suas Linguagens					3	120	100								
Biomecânica (esboço)					2	80	67								
Observações:															

Fonte: Sistema de Gestão da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (ISE)

Figura 18 - Base Curricular Novo Ensino Médio Gaúcho 2023 (Parte 2)

Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 28 CRE - Gravataí Esc. Est. Ens. Méd. Tuiuti Av. Borges de Medeiros 435 CEP: 94130110 Gravataí-RS Identificação: 6907 Fone: (51) 3490-3223			Descrição de Matrizes									
			Curso: Curso Ensino Médio Base: EMG 2023 Turno: Diurno e Noturno Reg. Matrícula: MDS									
Conteúdos Curriculares	1º Ano			2º Ano			3º Ano					
	Períodos ensinados	Total períodos	CH total	Períodos ensinados	Total períodos	CH total	Períodos ensinados	Total períodos	CH total			
Língua Portuguesa - Língua Espanhola	0	0	0	3	120	100	0	0	0			
<b>Línguas e suas Tecnologias</b>												
Artes				1	40	33						
Educação Física	1	40	33	1	40	33	1	40	33			
Literatura	2	80	67	1	40	33						
Língua Estrangeira - Língua Espanhola				1(Opc)	40	33						
Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	80	67	1	40	33	1	40	33			
Língua Portuguesa	4	160	133	3	120	100	2	80	67			
	9	360	300	8	320	267	4	160	133			
<b>Matemática e suas Tecnologias</b>												
Matemática	4	160	133	3	120	100	3	120	100			
	4	160	133	3	120	100	3	120	100			
Observações												

Fonte: Sistema de Gestão da Rede Estadual do Rio Grande do Sul (ISE)

#### 4.5 O PLANEJAMENTO PARA O ANO LETIVO DE 2023

O final do ano letivo de 2022 foi chegando e tanto a equipe diretiva como professores sem saber como seria o ano letivo de 2023... quando seria a confirmação das matrículas? As duas trilhas escolhidas pelos alunos aconteceriam? Poderiam os professores já planejar algo para colocar em prática as trilhas de acordo com as emendas de cada uma fornecida pela Seduc-RS? E a falta de professores? O que seria menos danoso aos alunos: designar os professores que já compõem o corpo docente para ministrarem os componentes das trilhas, conforme orientação da 28ªCRE/Seduc-RS, e deixar os estudantes sem aulas dos componentes da formação geral básica? Ou contrariar uma orientação, aguardar e torcer para que um professor contratado emergencialmente para dar um componente da formação geral básica aceitasse um componente curricular que não é aquele para o qual ele se preparou para ensinar?

O relato que segue traz as condições com as quais a escola pôde contar para organizar o ano letivo de 2023 num momento de mudança significativa, principalmente com relação às trilhas que entrariam em vigência no início do ano.



Todo e qualquer estudo foi canalizado para a busca forçada de diminuição de índices de repetência, pois não seria possível recuperar aprendizagens defasadas desde a época da pandemia em duas semanas.

Então, surpreendentemente, uma nova orientação sobre estudos de recuperação chegou quase nos últimos dias, dia 19 de dezembro de 2022, e trouxe uma série de procedimentos metodológicos e burocráticos que consumiram o final do ano letivo de 2022 e exigiram o retorno de todos à escola na primeira quinzena de fevereiro, que se estendeu até o início do ano letivo de 2023.

E pior do que uma orientação que desarticula, desrespeita e impede qualquer planejamento, é a comunicação dela inicialmente através de uma *live* aberta<sup>7</sup> realizada no dia 14 de dezembro, e só depois a comunicação às equipes diretivas que deveriam repassar as novas estratégias impostas pela Seduc-RS.

Por meio do Ofício Gab/Seduc Nº 3142/2022, de 14 de dezembro de 2022, que chegou para as escolas em 19 de dezembro de 2022, foi determinado comunicar aos responsáveis de todos os alunos reprovados por nota insuficiente ou com frequência abaixo de 75% que teriam mais uma oportunidade de recuperar notas antes do início do ano letivo de 2023, de 06 a 10 de fevereiro de 2023, período oportunizado para realização de novas avaliações que poderiam substituir resultados ruins ou oferecer nova chance de realizá-las para os que não as fizeram dentro do ano letivo.. E assim, toda a escola precisou se mobilizar em tempo *record* para que até 23 de dezembro de 2022 todos os professores de todos os componentes curriculares fizessem o levantamento dos alunos reprovados e com baixa frequência e estabelecessem uma lista de conteúdos que deveria ser entregue aos responsáveis para que o estudante pudesse se preparar para uma nova avaliação de 6 a 10 de fevereiro de 2023.

Durante a *live* com a secretária da educação do Rio Grande do Sul, Raquel Teixeira, ficaram explícitos no *chat* o descontentamento de todos os segmentos, a ausência de diálogo e a preocupação com o planejamento para o ano letivo de 2023, que ficou simplesmente esquecido como se fosse possível apenas estar no dia 23 de fevereiro de 2023, data prevista no calendário enviado pela mantenedora para início das aulas, sem uma previsão de quadro de professores e número de alunos. O Novo Ensino Médio foi tratado como um mero detalhe, algo que não necessitava de articulação prévia, como se estivesse tudo completamente resolvido e detalhadamente esclarecido de tal maneira que pudesse se descartar qualquer necessidade de planejamento.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EW3yeuFqWbo>.

Desde o período da pandemia, as *lives* tornaram-se o principal meio de comunicação das normativas e estratégias impostas às escolas e a única possibilidade de participação é por meio do *chat* que não é considerado nos encaminhamentos para qualquer mudança. Na fala da secretária aparece diversas vezes a expressão “propomos”, que na realidade tem o sentido de um “façam”, no entanto a esmagadora maioria dos participantes no *chat* trouxe críticas à maneira como essas normativas sobre o funcionamento da escola chegaram até as pessoas que deveriam implementá-las e a ausência da autonomia da escola, desconsiderando características específicas e documentos historicamente conquistados para garantir a participação democrática como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares.

Figura 19 - Live sobre os Estudos de Recuperação Ano Letivo 2022 de 14 de dezembro de 2022 a realizar-se em fevereiro de 2023

The image is a screenshot of a YouTube live stream. The video player shows a slide with the heading "O QUE É?" and a text box that reads: "Os estudos de recuperação são uma oportunidade adicional que os estudantes terão entre os períodos letivos de 2022 e de 2023 para recuperação das aprendizagens e reavaliação." The chat on the right side of the screen contains the following messages:

- início do ano q a gente vai lá e só preenche chamada
- Nelsi Sülzbacher Scher Não era para ser orientações para o encerramento do ano letivo, e para o início do próximo?
- Thais Ribeiro Muita conversa...
- Renata Bormancini Borges Fortes Resumindo: terá uma outra prova de recuperação? É isso?
- Marcelle Nogueira Toscani Nós, professores, estamos desmoralizados! Alunos que nem sequer frequentam serão aprovados mediante a realização de uma prova. Falhada!
- Tamyres Brum os alunos desistem da escola pq meninas ficam grávidas, meninos precisam trabalhar, não porque enjoam! que país ela vive?
- Adriana Naziazeno Rocha Boa tarde
- Altair Haubert Melhor salário do brasil
- Isis Cadine Muita chance pra quem não tem interesse
- Bruna Flôres Wille o interesse dos alunos aparece nesta pesquisa??? não querem nada com nada e tem que ser aprovado!!!
- Susana Krein Altair... quem fica e pq ainda tem esperança q uma hora essa papagalada acabar

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EW3yeuFqWbo&t=1574s&pp=ygUhc2VkdWMgcncMgZXN0dWRvcyBkZSByZWN1cGVyYcOnw6Nv>

E quando, apesar dos protestos, a escola conseguiu organizar a semana de recuperação e comunicar todos os responsáveis dos alunos dos quais encontrou contato, veio uma nova normativa que desmoralizava a escola perante a comunidade escolar, pois modificava o

período e a maneira como os estudos de recuperação deveriam acontecer, e utilizava a última semana antes do início do ano letivo de 2023, inviabilizando que qualquer escola pudesse se organizar para receber os discentes em 23 de fevereiro de 2023.

Figura 20 - Nova orientação sobre os Estudos de Recuperação

**Encerramento do ano letivo**

Os Estudos de Recuperação, realizados entre os dias 08 e 17 de fevereiro de 2023, objetivam oportunizar aos estudantes um novo momento de estudos e a recuperação de aprendizagens e habilidades consideradas estruturantes em cada ano, série, etapa e componente curricular. Trata-se de um momento planejado como uma nova oportunidade de retorno à escola, de avaliação e de avanço para aqueles estudantes que tiveram dificuldades durante o ano letivo de 2022.

**Não perca essa chance!** >>>>

Acesse: [educacao.rs.gov.br](https://educacao.rs.gov.br)

Pense bem antes de imprimir. Este documento está disponível online. Você estará sempre acessando a versão mais atualizada e a natureza agradece.

RS NOVAS FAÇANHAS

Fonte: youtube/Seducrs<sup>8</sup>

O Ofício GAB/Seduc Nº 81/2023 de 25 de janeiro de 2023 restabeleceu que nos dias 6 e 7 de fevereiro de 2023 apenas os professores seriam convocados para que a equipe diretiva pudesse orientá-los e eles pudessem planejar aulas de recuperação de aprendizagem entre os dias 8 de fevereiro e 16 de fevereiro de 2023 ocorresse o Conselho de Classe para verificar o avanço ou a permanência dos alunos em recuperação. Com a recomendação de que deveriam ser evitadas as aplicações de provas e avaliações e fossem fortemente consideradas a presença e participação de cada aluno nesses dias para sua aprovação ou reprovação. Nesse mesmo dia, a secretária da educação Raquel Teixeira fez outra *live*<sup>9</sup> com as novas datas e novos procedimentos para os estudos de recuperação referentes ao ano de 2022 e, como de costume, a informação foi amplamente divulgada antes mesmo que a equipe diretiva e os professores

<sup>8</sup> O vídeo com as novas orientações sobre o encerramento do ano letivo 2022 e os estudos de recuperação não estão mais disponíveis.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Feducacao.rs.gov.br%2Festudos-de-recuperacao-de-aprendizagens-da-rede-estadual-ocorre-de-8-a-17-de-fevereiro&psig=AOvVaw2exHk24i1k6ibEv6HdWxNK&ust=1690414577137000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCPjzh5aDq4ADFQAAAAAdAAAAABAE>

soubessem das novas normativas. Muitos pais e professores passaram a entrar em contato com a escola porque assistiram a *live* ou ouviram de alguém que a assistiu sobre as modificações; entretanto a escola e equipe diretiva ainda não haviam sido comunicadas oficialmente para poder esclarecer as dúvidas. Isso, além de sensação de descaso com a instituição escolar, gerou na comunidade a ideia de desorganização da escola, como se a instituição fosse culpada pelas mudanças e, mais ainda, pela falta de informação.

Somente no dia 1º de fevereiro de 2023 uma representação da equipe diretiva da escola foi chamada para reunião urgente via *meet* para esclarecimentos acerca do Ofício GAB/Seduc nº 81/2023 e o que ele trazia de novas orientações para os estudos de recuperação. A maioria das equipes diretivas estava de férias no período, o que dificultou a organização de muitas escolas. No caso específico da Escola Tuiuti, sendo diretora, precisei voltar 15 dias antes do término das férias para poder me apropriar, organizar e repassar as informações à equipe diretiva e pedagógica e, na sequência, aos professores, pais e alunos. Nesse dia foi divulgado nos grupos de *whatsapp* da escola o retorno e uma explicação superficial sobre como ocorreriam os estudos de recuperação. Também foram publicizadas através do *facebook*, página e *instagram* da escola as novas datas para orientar a comunidade escolar.

No dia 6 de fevereiro de 2023, as equipes diretiva e pedagógica reuniram-se para uma apropriação conjunta das novas datas e procedimentos e assim poderem traçar estratégias para conseguir cumprir as normativas estabelecidas pela Seduc e, o mais difícil, garantir que os professores aceitassem e realizassem os estudos de recuperação.

Em 10 de fevereiro de 2023, nova reunião via *meet* foi realizada pela equipe pedagógica da 28ª CRE para todas as escolas da região para apontar descumprimento por parte de algumas instituições que argumentaram as dificuldades de organização da equipe diretiva e funcionários no período de férias, e que também trouxeram a insatisfação de todos acerca da maneira como foram implementados os estudos de recuperação e o transtorno e o impedimento da organização até mesmo das turmas para 2023, já que só poderiam ser organizadas as turmas do ano letivo de 2023 no sistema ISE depois da realização de todos os registros no aplicativo individual de cada professor, conferência das atas finais e demais pendências. Isso tudo no dia 17 de fevereiro e correspondente ao ano letivo de 2022, data que antecede os feriados de carnaval de 20 até 22 de fevereiro, sendo o dia 23 de fevereiro previsto como o primeiro dia de aula, já com alunos e sem possibilidade de planejamento, estudo de quadro de recursos humanos e turmas no sistema.

Durante a semana de 13 até 16 de fevereiro de 2023, aconteceram encontros virtuais<sup>10</sup> com orientações sobre o início do ano letivo de 2023. Orientações diárias, no mesmo horário dos estudos de recuperação, algo feito só para poder justificar que foi oferecido e que o desinteresse dos docentes os impediu de participar e de colocar em prática para receber de forma planejada e organizada os alunos no início do ano letivo de 2023.

Essa também tem sido uma prática da Seduc-RS, que oferece muitas *lives* e cursos de curta duração para justificar que tem munido os educadores de subsídios para que possam ministrar boas aulas, principalmente em se tratando dos componentes que compõem as trilhas do Novo Ensino Médio.

No dia 23 de fevereiro de 2023, as aulas iniciaram seguindo o horário de 2022, com registros sem uso do aplicativo Escola RS<sup>11</sup>, e sem os componentes curriculares novos que formam as trilhas do Novo Ensino Médio. Os ajustes foram acontecendo nos dias que se seguiram e, mesmo assim, faltaram professores para os componentes curriculares da trilha da área das Linguagens tanto para o turno da manhã quanto para o noturno.

Mas...e o Novo Ensino Médio? E as trilhas e seus componentes? Quando seria o momento do planejamento? Quando poderíamos trazer para a discussão com a mantenedora, quando seriam traçadas as estratégias de resolução das dificuldades de implementação, a falta de professores?

Os Estudos de Recuperação para o Ensino Médio vieram no final de 2022 e início de 2023 como uma grande nuvem de fumaça que desviou o foco de alunos, pais, professores e equipe diretiva, fazendo com que todos deixassem de lado essa mudança trazida pelo Novo Ensino Médio, tamanha a ênfase, a quantidade de demandas burocráticas e o discurso que envolveram esses estudos. Estudos que foram apresentados como a salvação dos problemas de aprendizagem dos alunos das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, um foco único e restrito a resultados, cumprimentos de metas, mudança de índices de reprovação sem a efetiva recuperação das aprendizagens.

Mas como fica o processo? O que levou os alunos a esses resultados? E o mais triste é a percepção de toda a equipe docente acerca de mais um ano que começou errado. Um ano letivo mal estruturado e sem planejamento.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/hashtag/educa%C3%A7%C3%A3o>.

<sup>11</sup> Aplicativo Escola RS: sistema de controle de presença dos alunos com possibilidade de acompanhamento em tempo real pelos responsáveis, que é atrelado ao sistema ISE que compreende todo o funcionamento da escola, desde formação de turmas até professores, seus componentes curriculares, carga horária e dias específicos de aula.

O ano letivo de 2023 na escola Tuiuti iniciou em 23 de fevereiro de 2023 com a falta de oito professores para ministrar componentes curriculares, sendo sete deles de ensino médio. E essa falta maior para o ensino médio se deu justamente em função das trilhas que demandaram mais professores da área das Linguagens e Ciências Humanas, o que já era sabido pela mantenedora em 2022, pois já constava na base curricular. No entanto, essa foi só mais uma informação que não foi levada em consideração para que o ano de 2023 tivesse mínimas condições de início com dignidade para docentes, discentes, funcionários e todos envolvidos no funcionamento da escola.

#### 4.5.1 UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO

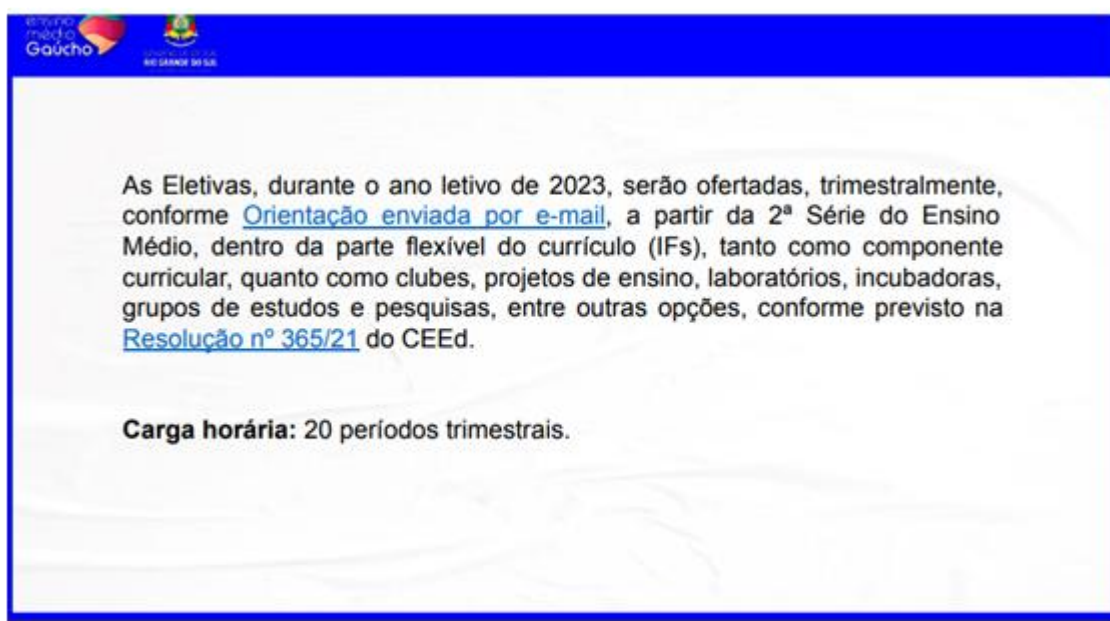
As Unidades Curriculares Eletivas integram a parte flexível do currículo na proposta da BNCC e do RCGEM, juntamente com os Itinerários Formativos. Cada estudante escolhe as Eletivas associadas à mesma área do conhecimento em que estiver se aprofundando, ou opta por diversificar a sua formação ao escolher Eletivas de temas de seu interesse associados a outras áreas do conhecimento” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 207). De acordo com o RCGEM, as eletivas são unidades curriculares ofertadas que buscam aprofundar o conhecimento pela investigação de temas, conteúdos e áreas que colaborem para a ampliação do conhecimento dos componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Itinerários Formativos - Trilhas de Aprofundamento Curricular, de modo transversal. Devem possibilitar, diversificar, ampliar e aprofundar as temáticas das trilhas e da Formação Geral Básica e serão ofertadas trimestralmente, a partir do segundo ano do Ensino Médio Gaúcho, na forma de componente curricular, por estratégias pedagógicas diversas como clubes, projetos de ensino, laboratórios, incubadoras e projetos como o jovem aprendiz, grupos de estudos e pesquisas, entre outras opções.

Para tratar das eletivas, uma reunião via *meet* foi realizada em 2 de março de 2023 com escolas de Ensino Médio vinculadas à 28 CRE e a expectativa de todos era sanar dúvidas, receber sugestões, ter uma escuta das escolas e suas dúvidas e/ou necessidades. No entanto, a finalidade da reunião era exclusivamente orientar sobre as eletivas, como se isso fosse prioridade, algo como oficinas, mini-cursos, laboratórios que deveriam acontecer no turno inverso ao turno de aulas e serem organizadas e ministradas por professores com perfil e que tivessem com carga horária sobrando na escola. Porém, a impossibilidade de realizar

eletivas, em virtude da falta de professores e funcionários, parecia não ser de conhecimento da mantenedora, algo como estarmos falando de realidades diferentes.

Tão absurdo era reunir-se naquele momento com urgências de outra natureza para tratar de algo completamente fora de possibilidade de acontecer, pois uma escola que não tem professor para carga horária dentro das 1000 horas necessárias para o Ensino Médio, tampouco terá carga horária excedente ou sobrando para a realização das eletivas, sem trazer a quantidade de funcionários(as), merendeiras e outros profissionais indispensáveis para a efetivação das eletivas na escola.

Figura 21 - Orientações sobre a oferta das Eletivas transmitidas na reunião de 2 de março de 2023



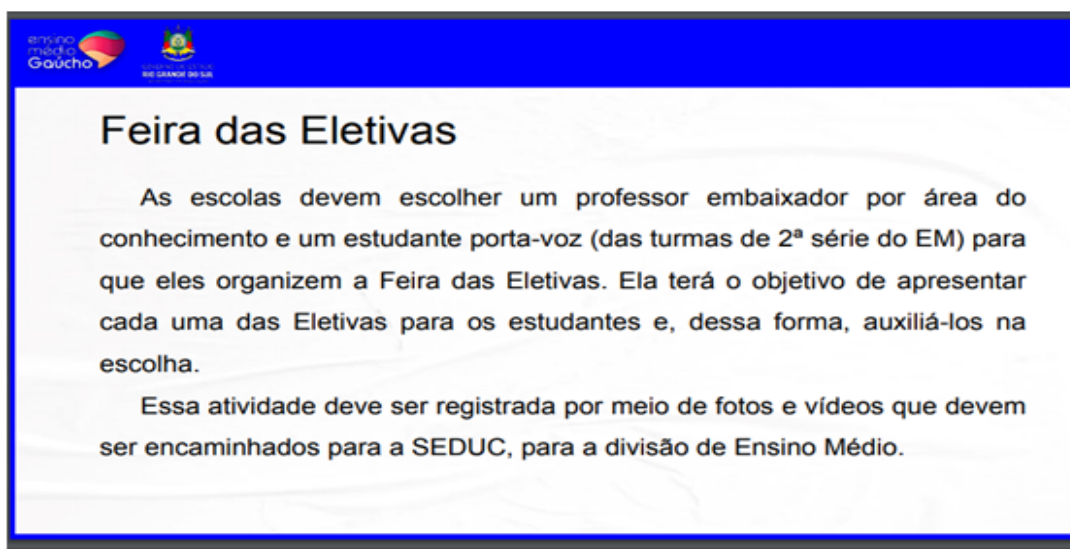
Fonte: Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino Médio Gaúcho -1º Trimestre 2023- enviadas pelo e-mail institucional

Durante a explanação das eletivas pela representante do setor pedagógico da 28 CRE, um grande silêncio inicial se fez, porque nenhuma direção de escola presente tinha possibilidade de colocar em prática as unidades curriculares eletivas, fosse por falta de recursos humanos, caso da Escola Tuiuti, fosse por falta de espaço ou de interesse ou possibilidade de participação dos alunos.

E o pior ainda se apresentou quanto à obrigatoriedade de se fazer uma “Feira das Eletivas”, na qual os professores encarregados das eletivas deveriam apresentar aos alunos as temáticas e motivá-los a participar.

A Figura 22 apresenta um breve resumo de como deveria ser organizada a feira das eletivas, quem seria o responsável e como deveria ser registrada para posterior comprovação de que ela aconteceu.

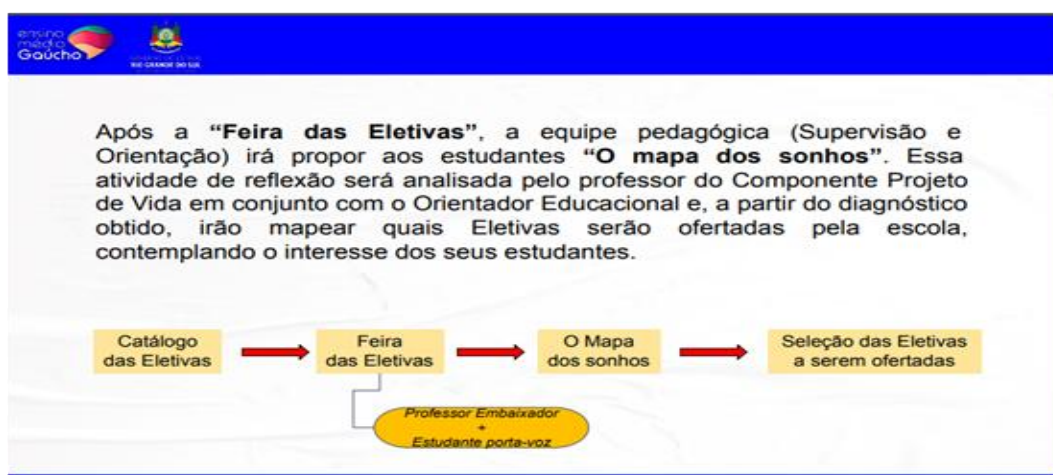
Figura 22- Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino Médio Gaúcho -1º Trimestre 2023



Fonte: Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino Médio Gaúcho -1º Trimestre 2023- enviadas pelo e-mail institucional

Vinculado à Feira das Eletivas, aparece no documento orientador a necessidade de se fazer o Mapa dos Sonhos, que é uma atividade a ser realizada pelo professor do componente curricular Projeto de Vida e que deve nortear a escolha da eletiva por parte dos alunos.

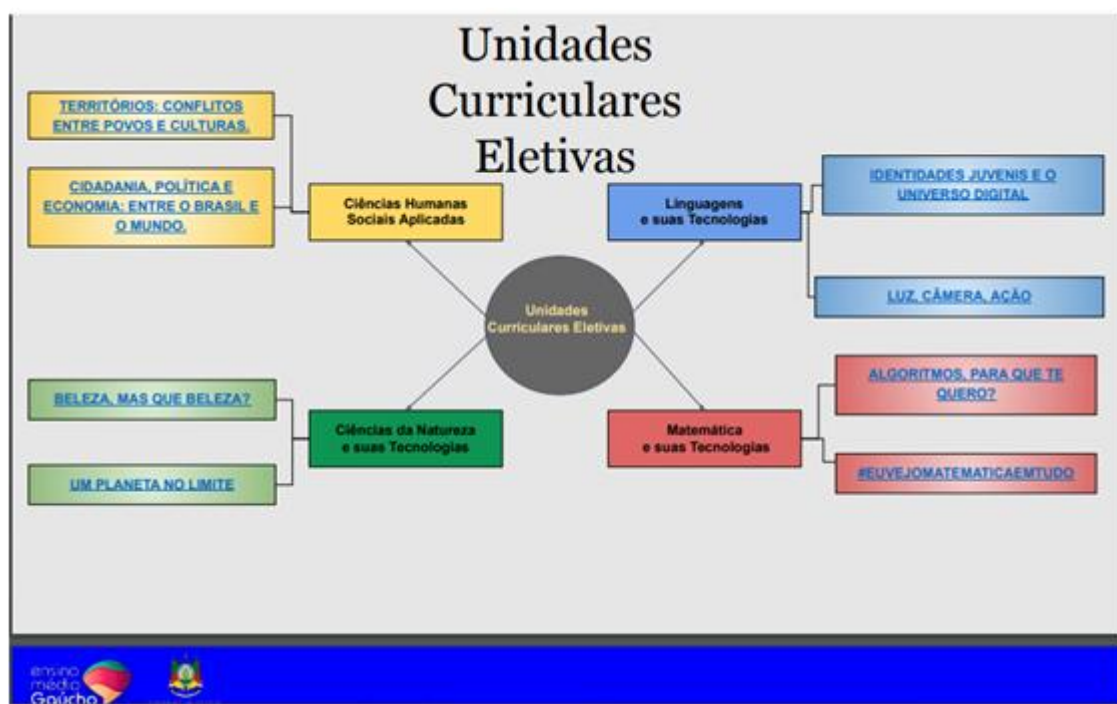
Figura 23- Mapa dos Sonhos



Fonte: Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino Médio Gaúcho -1º Trimestre 2023-



Figura 24 - Orientação Eletivas/ Áreas do Conhecimento



Fonte: Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino Médio Gaúcho -1º Trimestre 2023-

A reunião consistiu em mais de uma hora de uma enxurrada de orientações apresentadas em meio ao silêncio atônito de gestores assoberbados, desacreditados e entristecidos, tamanha a distância entre a fala da assessoria pedagógica da 28ª CRE e o que a vivência da escola trazia e necessitava naquele momento. Até que os questionamentos começaram a chegar acerca do desconhecimento da realidade das escolas e da ausência da possibilidade de planejamento e esclarecimentos sobre o funcionamento das trilhas e os componentes que as compunham, falta de professores e outras questões de ordem prática que só quando a política pública é atuada no âmbito da escola é possível perceber. E nessa ânsia de trazer o que estava acontecendo dentro da escola e, assim, ter orientações sobre como superar dificuldades, aprimorar práticas e dialogar, muitos gestores solicitaram que a fala do grupo presente na reunião fosse repassada à Seduc-RS, para que fosse no mínimo adiada a organização para a feira das eletivas que deveria realizar-se entre os dias 13, 14 e 15 de março, e a oferta das eletivas.

No dia 07 de março de 2023, nova reunião via *meet* foi chamada para retorno da resposta da Seduc e resolver dúvidas sobre o funcionamento das trilhas.

No encontro virtual, a assessoria pedagógica da 28ª CRE trouxe a negativa da Seduc acerca do adiamento da Feira das Eletivas e do Mapa dos Sonhos.

E, na ausência de professores com carga horária disponível para realizá-los, esses eventos deveriam ser realizados pelo professor do componente curricular Projeto de Vida e ainda, na ausência deste, deveriam ser realizados pela orientação e/ou supervisão escolar, com a obrigatoriedade do registro, inclusive com fotos, da realização das atividades que deveriam ser enviadas para a coordenadoria.

Ao final desta mesma reunião, as escolas com algum tipo de problema ou dúvida sobre as trilhas de 2023 do 2º ano do Ensino Médio deveriam permanecer na sala virtual para conversa com a assessoria pedagógica.

#### 4.5.2 OS DESAFIOS DAS TRILHAS NO CONTEXTO DA ESCOLA TUIUTI

Em 2022, quando os componentes obrigatórios dos Itinerários Formativos foram instaurados com suas 200 horas anuais nas 6 turmas de ensino médio da escola, o desafio de tentar organizar os docentes por engajamento e formação com um tempo curto, para planejamento, reuniões e estudo das ementas já limitou a oferta com a mínima qualidade, já que deveriam ensinar algo que não fazia parte da sua formação.

Houve uma preparação prévia e objetivos definidos, mas os professores convidados e engajados em estudar os novos componentes curriculares para ministrá-los não puderam assumir todas as turmas da escola devido a limitações de carga horária. Mesmo assim, 5 das 6 turmas de primeiro ano do Ensino Médio tiveram, em 2022, professores que se dispuseram e se prepararam para os componentes Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho, de acordo com as ferramentas que tinham disponíveis.

Em 2023, vários outros entraves de realização da base curricular do Novo Ensino Médio se somaram aos Itinerários Formativos, seus componentes obrigatórios e o Aprofundamento Curricular, que são as trilhas “escolhidas” pelos estudantes em 2022. Velhos desafios, como a falta de professores, se intensificaram, pois foi necessário envolver mais professores de uma mesma área nas trilhas mais votadas e não foi possível repetir a ação de busca por engajamento docente, planejamento e traçado de objetivos porque não houve tempo para planejamento e nem professores suficientes.

Para planejamento do ano letivo, uma reunião com a responsável pelos recursos humanos da 28ª CRE costuma acontecer no final do ano ou durante as férias de professores e alunos para que tudo esteja preparado no início do ano letivo.

Contudo, em 2023 houve uma demora ainda maior para reposição de professores e funcionários do que em anos anteriores, pois a tradicional reunião de análise do quadro de Recursos Humanos da escola e das necessidades só foi realizada um mês depois do início das aulas, no final de março de 2023.

Novos professores chegaram à escola nos meses de abril e maio. Conforme os professores novos iam chegando, o critério pedagógico de o professor ministrar aulas no componente para o qual se especializou foi sendo deixado de lado em favor do que deveria ser garantido no funcionamento de uma escola, que é ter professor.

Afinal, ter que remanejar o professor, devido a poucos períodos de divergência na formação, ocasionaria começar novamente todo o processo burocrático de pedido de outro professor, e assim aumentar o tempo dos alunos sem aula em vários componentes curriculares, ou seja, a prioridade era fazer com que o professor pudesse permanecer na escola, completando a sua carga horária com componentes curriculares para os quais não era possível pedir professor, que são os componentes das trilhas.

Para cada professor novo que ia chegando, como o do componente Educação Física, que precisou ministrar Linguagem Corporal, e a professora de Informática, que passou a ministrar Projeto de Vida e A Expressão Corporal e suas Linguagens, a Escola Tuiuti teve que adaptar-se aos horários, componente curricular e carga horária disponíveis de cada um, ocorrendo assim mudança de dias e até de componentes curriculares entre os professores.

Foi necessário até uma mudança de base curricular dentro da escola por duas vezes com relação à oferta de língua estrangeira, a troca do espanhol pelo inglês e depois o retorno do espanhol, o que é pedagogicamente prejudicial à aprendizagem dos alunos, mas isso também ficou em segundo plano em 2023, pois a prioridade foi não deixar por mais tempo os alunos sem professor.

Outro novo problema foi a organização das turmas de 1º ano de acordo com a trilha na qual foram matriculados para cursar no 2º ano. Muitos alunos e pais lotaram as salas do setor administrativo já nos primeiros dias de aula de 2023, muito indignados porque “a escola” havia separado alunos que estavam estudando juntos desde o ensino fundamental. Então, caso a caso, foi sendo explicado que a escolha que fizeram em 2022 através da votação nas trilhas de sua preferência os levaram a essa divisão, que conseqüentemente ocasionou uma organização da escola com professores específicos e de áreas diferentes e que uma troca de turma seria inviável porque, além de ir contra a escolha feita pelos alunos, teríamos ainda

mais falta de professores, além de mudança de base no sistema, ou seja, uma grande engrenagem se formou para dar suporte à implementação do Novo Ensino Médio.

Alguns dos alunos nem lembravam qual era a trilha que haviam escolhido, outros se mostraram contrariados porque não votaram na trilha que estavam sendo obrigados a frequentar (porque permaneceram as duas mais votadas e não as escolhidas por eles), e ainda outros, mesmo conscientes das escolhas que fizeram em 2022, preferiam estudar componentes curriculares com os quais não tinham tanta identificação porque queriam ficar com seus colegas. Houve inclusive casos de ansiedade, faltas e troca de escola em função de tudo isso.

Uma outra questão a ser gerida eram as transferências. Os alunos que vinham de outras escolas poderiam escolher em que trilha seriam matriculados? E se não houvesse vaga na turma da trilha que ele desejava?

Como estas últimas questões deveriam estar resolvidas no ato da matrícula e o aluno não pode ser impedido de frequentar a escola, intuitivamente e para conseguir organizar as turmas, cada aluno novo era matriculado na turma em que havia vaga, sem opção de escolha, e não houve nenhum caso de questionamento do aluno ou da família. Isso indica que em outras escolas essa escolha também não foi realmente significativa para o estudante.

Houve também as trocas de turno dentro da própria escola, em geral por necessidade do aluno em função de horários de trabalho, estágio ou curso, porém o turno da noite ficou com uma única trilha e o critério teve que ser o mesmo utilizado para alunos vindos de outras escolas. Os alunos eram matriculados nas turmas que tinham vagas, independente da trilha que tinham escolhido quando estavam cursando o 1º ano do ensino médio em 2022 ou até mesmo do componente curricular pertencente à trilha escolhida por eles e que já tinham começado a cursar em 2023.

Muitas destas questões foram trazidas para a assessoria pedagógica da 28ª CRE que, à medida do possível, ia tentando elaborar o que nos responder ou dizia perguntar à Seduc-RS e, enquanto isso, a Escola Tuiuti e tantas outras com os mesmos desafios tiveram que resolvê-los de acordo com o que consideravam possível e necessário, pois não era possível aguardar a vinda da resolução da 28ª CRE. Afinal, faz tempo que “trocamos o pneu com o carro andando”, fala comumente utilizada pela coordenadora da 28ª CRE e por outros dirigentes, quando questionados acerca das mudanças frequentes e da falta de tempo para adequação e planejamento para efetivá-las.

Como possível solução para o pedido de troca de turma, a 28ª CRE primeiro sugeriu a conversa com o estudante, explicando a importância da escolha feita para o seu futuro, e

depois uma troca com outro colega que desejasse também trocar de turma e, conseqüentemente, de trilha. Quanto aos outros problemas, não houve resposta da mantenedora.

#### 4.5.3 FEIRA DAS ELETIVAS

Sem a possibilidade do cancelamento ou adiamento da Feira das Eletivas e da construção do Mapa dos Sonhos<sup>12</sup>, que deveria acontecer entre 13 e 15 de março de 2023 (período estabelecido pela Seduc-RS), a equipe pedagógica da escola, junto com duas professoras do componente curricular Projeto de Vida, realizou a Feira das Eletivas no dia 14 de março de 2023. E o mapa dos sonhos foi construído com a professora do componente Projeto de Vida durante as aulas, algumas anteriores à Feira e outras posteriores.

A atividade limitou-se a levar todos os alunos do segundo ano do Ensino Médio diurno e noturno para o salão de eventos da escola e, utilizando os slides da Seduc-RS, apresentar a eles as eletivas, não esquecendo de frisar que esse processo estava acontecendo por ordem da mantenedora e que não havia possibilidade de realização de nenhuma das eletivas devido à falta de professores que naquele momento eram oito faltantes na escola, sendo sete deles para o ensino médio.

Era transparente o realizar a atividade para cumprir as ordens e poder fazer os registros para comprovar a realização da feira, inclusive essa foi a minha fala e de outros diretores na última reunião por *meet* : “ faremos porque é obrigatório, mas não gostamos de fazer de conta... o caos está instalado na escola com a falta de professores e é triste ter que ‘cumprir tabela’ com a Seduc só pra constar, por favor levem até a mantenedora nosso protesto e descontentamento ”.<sup>13</sup>

A figura 25, a seguir, traz a foto da projeção que conduziu a Feira das Eletivas realizada no Salão de Eventos da Escola.

---

<sup>12</sup> “O mapa dos sonhos é uma ferramenta poderosa para visualizar e planejar os objetivos e aspirações na vida”. (Ementa do componente curricular Projeto de Vida).

<sup>13</sup> A minha fala foi apoiada e reforçada por outros diretores presentes.

Figura 25 - A Feira das Eletivas



Fonte: Registro da atividade Feira das Eletivas na Escola Tuiuti.

Os alunos, alguns tentando entender, outros contando os minutos para acabar aquela explanação... a quem interessaria uma explicação de algo impossível de ser praticado? Quem realmente poderia realizar as eletivas? Por que algo que não é possível realizar precisa parecer possível, ser registrado? Qual a autonomia da escola, ela poderia se negar a fazer essa feira? Alguma escola estadual gaúcha teria as eletivas?

Da mesma forma, equipe diretiva e professores do componente curricular Projeto de Vida cumpriam as ordens da mantenedora tentando entender qual a solução encontrada para a realização das eletivas, sem nenhum exemplo do que havia acontecido em outras escolas, nenhum relato de possibilidade de realização. Então por que a insistência da Seduc em mantê-las? Para quem precisava parecer que as eletivas aconteceriam?

Portanto, as eletivas, apesar de terem sido apresentadas aos alunos, não puderam realizar-se no primeiro trimestre conforme normativa, pois a escola não tinha condições para isso, sendo o maior entrave a falta de professores. Isso sem fazer nenhuma referência ao aspecto pedagógico que costumávamos dizer que é o coração de uma escola, juntamente com o Projeto Político-Pedagógico. Nada mais foi levado em consideração pela mantenedora, inclusive foi necessário justificar o motivo da não oferta das eletivas.

No dia 7 de junho de 2023 foram enviadas para as escolas orientações para as eletivas do segundo trimestre, com os mesmos procedimentos para a realização das eletivas do

primeiro trimestre: Feira das Eletivas com a apresentação do catálogo enviado pela Seduc, e realização de novo mapa dos sonhos<sup>14</sup>. A diferença apresentada foi de uma possível continuidade da eletiva oferecida no primeiro trimestre, no segundo trimestre, desde que fosse justificado o motivo e a importância demonstrada pelos alunos depois do *feedback* do primeiro trimestre.

Novamente um bloco de ações que obrigatoriamente devem ser realizadas, independente da viabilidade da sua realização, foi solicitado às escolas. E essa inviabilidade já vem apontada no documento orientador:

Para a oferta das Unidades Curriculares Eletivas deve-se levar em consideração a capacidade de oferta (potencial econômico, recursos humanos e infraestrutura), bem como as demandas da comunidade escolar, proporcionando aos estudantes a opção de livre escolha. A escolha das Unidades Curriculares Eletivas pelas escolas deve contemplar, no mínimo, duas eletivas no 2º trimestre como forma de aprofundamento, ou seja, escolher dentro do Catálogo de Eletivas aquelas que estejam mais relacionadas com a realidade da escola e que contemplem uma maior diversidade de temas dentro das áreas de conhecimento. (Rio Grande do Sul Seduc-RS, 2023)<sup>15</sup>

Como se não bastassem as condições estabelecidas para a realização das eletivas, houve uma clara contradição com relação à livre escolha dos alunos, pois ela foi submetida àquilo que era oferecido pela mantenedora, não houve construção coletiva mas sim uma falsa liberdade de escolha, desmentindo o protagonismo oferecido pelo Novo Ensino Médio Gaúcho.

Tanto no primeiro trimestre quanto no segundo, houve a necessidade de cada escola preencher um formulário sobre a implementação das eletivas. No primeiro trimestre o formulário foi preenchido pelo diretor, com sua senha pessoal, dentro da plataforma Portal da Educação. Já no segundo trimestre o questionário foi enviado por e-mail institucional e só era necessário fazer o login com o e-mail do governo do estado, que dá acesso às plataformas desde a pandemia.

A Figura 26 mostra o questionário enviado às escolas, com preenchimento obrigatório para justificar o oferecimento ou não das eletivas no primeiro trimestre.

---

<sup>14</sup> O mapa dos sonhos é uma ferramenta poderosa para visualizar e planejar os objetivos e aspirações na vida. (Ementa do componente curricular Projeto de Vida)

<sup>15</sup> Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica Divisão do Ensino Médio Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino Médio Gaúcho -2º Trimestre 2023-

Figura 26- Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação RS (1ª parte)

Unidade \*: 28 COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCACAO - GRAVATAI Escola \*: ESC EST ENS MED TUIUTI - 00006907 - GRAVATAI

Numeração \*: 782

Imprimir resposta

### Unidades Curriculares Eletivas Complementares

Eletivas

1- A escola está ofertando Unidades Curriculares Eletivas no 1º trimestre de 2023? \*

Sim

Não

1.1- Qual o motivo de não ofertar as Unidades Curriculares Eletivas Complementares no 1º trimestre? \*

Transporte

Alimentação

Falta de professor para trabalhar com as Unidades Curriculares Eletivas complementares

Outros

Fonte: <https://portal.educacao.rs.gov.br/>

Figura 27 - Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação RS (2ª parte)

## Levantamento Eletivas 2º trimestre

28ª Coordenadoria Regional de Educação

tuiuti28cre@educar.rs.gov.br [Alternar conta](#)

Não compartilhado Rascunho salvo.

\* Indica uma pergunta obrigatória

Nome da Escola \*

Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti

Município \*

Alvorada

Cachoeirinha

Glorinha

Gravataí

Viamão

Fonte: <https://portal.educacao.rs.gov.br/>



Figura 28 - Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação RS (3ª parte)

2- Indique a(s) Unidade(s) Curricular(es) Eletivas(s) Complementar(es) que sua escola está ofertando no primeiro trimestre de 2023. \*

- Cidadania, Política e Economia: entre o Brasil e o mundo.
- Territórios: conflitos entre povos e culturas
- Beleza, mas que beleza ?
- Um planeta no limite
- Identidades juvenis e o universo digital
- Luz, câmera, ação
- Algoritmos, para que te quero?
- #euvejomatemáticaemtudo
- Não Oferta

2.1- Informe o motivo \*

Falta de RH

Fonte: <https://portal.educacao.rs.gov.br/>

Figura 29 - Questionário Eletivas Plataforma Portal da Educação RS (4ª parte)

3- Qual o espaço físico da escola é utilizado para a oferta da(s) eletiva(s)? \*

- Sala de aula
- Sala de vídeo
- Salão
- Biblioteca
- Laboratório de informática
- Laboratório de ciências
- Quadra de esportes/pátio
- Não se aplica
- Outros

4- Quais os pontos frágeis que impactam na implantação das eletivas para o 2º Trimestre de 2023? \*

- Transporte
- Alimentação
- Falta de professor para trabalhar com as Unidades Curriculares Eletivas
- Espaço físico
- Outros

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar

Fonte: <https://portal.educacao.rs.gov.br/>

A Figura 30 mostra o questionário enviado às escolas, com preenchimento obrigatório para justificar o oferecimento ou não das eletivas no segundo trimestre.

Figura 30 - Questionário enviado às escolas pelo e-mail institucional (1ª parte)

## Levantamento Eletivas 2º trimestre

28ª Coordenadoria Regional de Educação

---

tuiuti28cre@educar.rs.gov.br [Alternar conta](#)

 Não compartilhado  Rascunho salvo.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

**Nome da Escola \***

Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti

---

**Município \***

Alvorada

Cachoeirinha

Glorinha

Gravataí

Viamão

Fonte: e-mail institucional 28ª CRE e escolas

Figura 31 - Questionário enviado às escolas pelo e-mail institucional (2ª parte)

**A Escola irá ofertar Eletivas no 2º trimestre \***

Sim

Não

---

**Se sim para a pergunta anterior, qual(is) a(s) Eletiva(s) será ofertada?**

Sua resposta

---

**Responsável pelo Preenchimento e Cargo na Escola \***

Geovana Rosa Affeldt - diretora

---

**Enviar**
[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Fonte: e-mail institucional 28ª CRE e escolas

#### 4.5.4 O MAPA DOS SONHOS

Atrelado à realização da Feira das Eletivas, a orientação foi a de que era necessário construir com os alunos do 2º ano do ensino médio, no componente curricular Projeto de Vida, o “Mapa dos Sonhos” de cada aluno. Então, como diretora, precisei conversar com a professora que mais buscou especialização e tem maior carga horária no componente Projeto de Vida para entender o que seria essa atividade e o motivo dela estar atrelada à Trilha das Eletivas, já que no site do Ensino Médio Gaúcho não há referência sobre mapa dos sonhos em nenhuma trilha ou nas unidades curriculares eletivas.

Segundo a docente e as orientações recebidas dentro do componente curricular Projeto de Vida, um mapa dos sonhos é uma ferramenta poderosa para visualizar e planejar os objetivos e aspirações na vida e para criar um mapa dos sonhos para o seu projeto de vida é necessário:

- Definir seus objetivos: Comece pensando em suas metas e desejos de longo prazo. Pergunte a si mesmo o que você realmente deseja alcançar na vida. Isso pode incluir áreas como carreira, relacionamentos, saúde, finanças, viagens, educação, etc.

- Coletar imagens inspiradoras: Procure por imagens que representem seus objetivos e sonhos. Você pode pesquisar online, recortar revistas ou até mesmo usar suas próprias fotos. Seja criativo e escolha imagens que realmente ressoem com você.

- Criar seu mapa: Pegue uma folha grande de papel ou um quadro branco. Comece colando as imagens que você coletou no papel, organizando-as de forma que faça sentido para você. Você pode agrupar as imagens por categoria ou criar uma linha do tempo com seus objetivos.

- Adicionar palavras-chave e frases: Além das imagens, você pode adicionar palavras-chave ou frases curtas que descrevam seus objetivos e sentimentos associados a eles. Por exemplo, se seu objetivo é viajar pelo mundo, você pode escrever "aventura", "exploração" ou "liberdade".

- Revisar e refletir: Depois de criar seu mapa dos sonhos, reserve um tempo para revisá-lo regularmente. Reflita sobre seus objetivos e como você está progredindo em direção a eles. Faça ajustes no mapa, se necessário, à medida que sua visão e prioridades evoluírem.

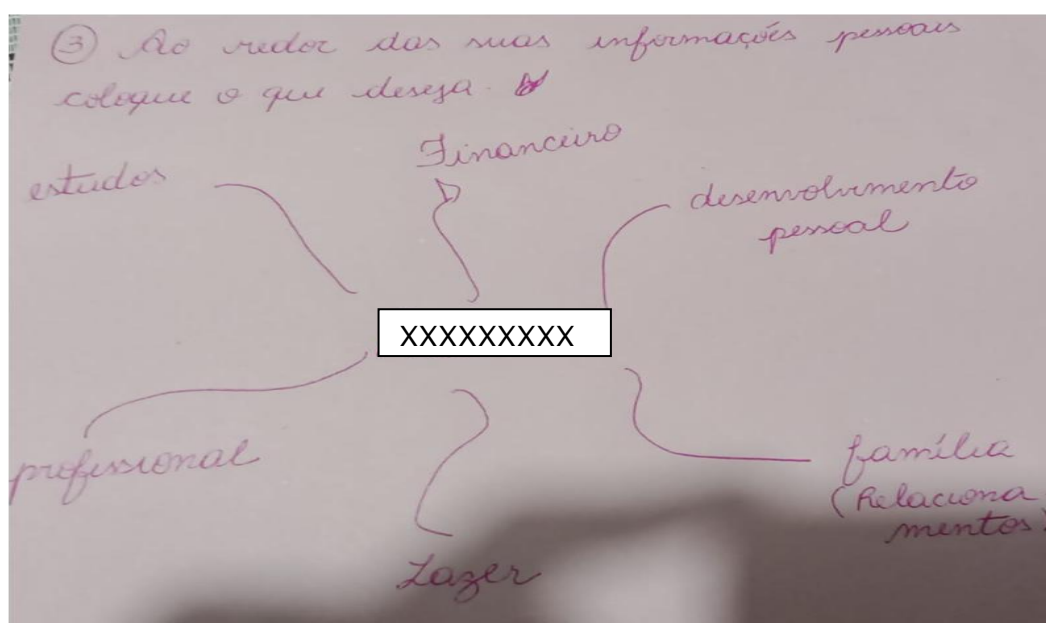
- Agir e planejar: Lembre-se de que um mapa dos sonhos é uma ferramenta visual, mas você precisa agir para tornar seus sonhos realidade. Use seu mapa como uma fonte de inspiração e orientação para criar um plano de ação concreto. Que passos você precisa dar para alcançar seus objetivos? Que recursos ou habilidades você precisa desenvolver? Estabeleça metas de curto prazo: Lembre-se de que seu mapa dos sonhos pode mudar ao longo do tempo, à medida que seus interesses e objetivos se desenvolvem. Mantenha-se flexível e aberto a novas oportunidades. O mais importante é que seu mapa dos sonhos o ajude a se conectar com sua visão e motivá-lo a trabalhar na direção de uma vida que você deseja alcançar. (Rio Grande do Sul, 2021)

Mas e a relação com as eletivas?

Segundo a professora do componente Projeto de Vida e as orientações da ementa do componente, ao trabalhar com disciplinas eletivas, um mapa mental pode ser usado para explorar e visualizar as conexões entre diferentes tópicos ou áreas de estudo. Por exemplo, se você estiver fazendo uma seleção de disciplinas eletivas para um curso, um mapa mental pode ajudá-lo a identificar os temas comuns entre as disciplinas, suas inter-relações e como elas podem se complementar.

E a partir dessas normativas e orientações, a professora disponibilizou o exemplo usado por ela para que os alunos seguissem se achassem pertinente.

Figura 32 - Mapa Mental (exemplo para uso dos alunos)



Fonte: arquivo pessoal da professora do componente curricular Projeto de Vida

Analisando pedagógica e criticamente, estabelece-se uma relação aligeirada e simplificada entre o mapa dos sonhos do estudante e as eletivas. Ficando evidente que apenas o registro importa, independente da eficácia ou aplicação da estratégia, já que as eletivas nem ao menos eram viáveis nas condições oferecidas pela própria mantenedora que é sabedora daquilo que cobra e daquilo que oferta, mas que insiste no cumprimento de protocolos para demonstrar organização e controle.

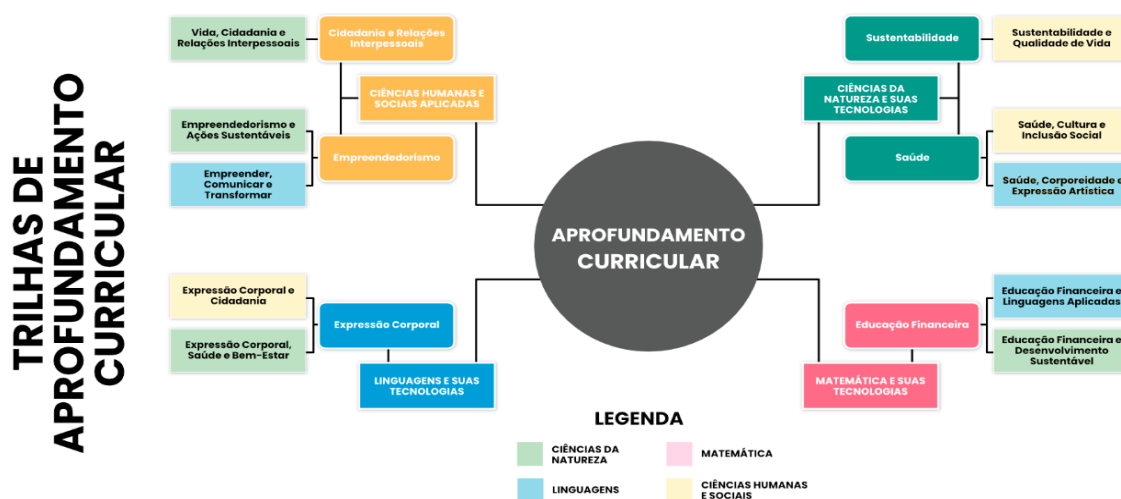
No próximo capítulo percebe-se uma modificação na oferta das trilhas, o que demonstra o efeito da pressão das escolas e pesquisas a partir da constatação do fracasso do modelo aplicado até então.

## 5. A FEIRA DAS TRILHAS PARA 2024

Tendo em vista que o modelo curricular proposto até aqui nem ao menos tinha condições de se efetivar, um remendo foi imposto na tentativa de atribuir a ineficácia da política à quantidade de trilhas propostas.

Em 10 de outubro de 2023, através de e-mail encaminhado pela 28ª CRE oriundo da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação - Departamento de Desenvolvimento Curricular Da Educação Básica, veio a orientação para repetir o processo realizado em 2022 para a escolha dos itinerários formativos, “agora para as turmas de primeiro ano do ensino médio que fariam o segundo ano de 2024”.

Figura 33 - Novo Quadro das Trilhas para os estudantes do 2º ano do Ensino Médio em 2024



Fonte: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>

A única modificação com relação ao processo realizado em 2022 é que para a feira das trilhas seriam agora 10 trilhas e não mais 24 trilhas como foi anteriormente e, dessas, o estudante deveria escolher 3 e não mais 8 como em 2022.

A escolha da Trilha de Aprofundamento Curricular pelos estudantes, ocorrerá a partir da organização da “Feira das Trilhas” pelas escolas que ofertam o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul. As Feiras deverão ocorrer entre os dias 23 de outubro a 09 de novembro, tendo como objetivo apresentar as Trilhas de Aprofundamento Curricular a todos os estudantes matriculados na 1ª Série do Ensino Médio Gaúcho em 2023, que terão a oportunidade de escolher, de acordo com seu Projeto de Vida e com seus interesses pessoais, a Trilha que desejarem cursar a partir do ano letivo de 2024. A Pesquisa de Interesse ocorrerá no período de 23 de outubro a 16 de novembro, tendo como objetivo a definição da oferta das Trilhas para 2024 a partir do interesse dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio Gaúcho que

deverão escolher, dentre as 10 (dez) opções disponíveis de Trilhas de Aprofundamento Curricular ofertadas para 2024, as 3 (três) que sejam de seu interesse. Essa escolha norteará a oferta das Trilhas de Aprofundamento de cada escola de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. (Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação - Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica, 2023).

Figura 34 - Quadro Resumo Priorização trilhas para 2024

**Priorização para 2024**

Trilhas de Aprofundamento Curricular

- 3 Trilhas da área focal de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- 3 Trilhas da área focal Ciências da Natureza
- 2 Trilhas da área focal Matemática
- 2 Trilhas da área focal Linguagens

**Atenção**  
Escolhidas utilizando dois critérios: maior oferta em 2023 e dados da Escuta Ativa da rede.

GOVERNO DO ESTADO  
RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Fonte: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

Segundo a mantenedora, através do site do Ensino Médio Gaúcho, “houve uma priorização” para 2024 de 10 trilhas, seguindo a escuta ativa realizada nas escolas de 29 de agosto a 6 de setembro de 2023, com visitação em 32 escolas de 7 Coordenadorias - 1ª, 4ª, 5ª, 18ª, 19ª, 27ª e 28ª -, da qual 5.045 estudantes participaram. A Figura 35 mostra as trilhas.

Figura 35 - Quadro apresentado para equipe diretiva e pedagógica

Trilhas de Aprofundamento Curricular para 2024		
Área do Conhecimento	Temática	Trilha
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Empreendedorismo	Empreender, Comunicar e Transformar Empreendedorismo e Ações Sustentáveis
	Cidadania e Relações Interpessoais	Vida, Cidadania e Relações Interpessoais
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sustentabilidade	Sustentabilidade e Qualidade de Vida
	Saúde	Saúde, Cultura e Inclusão Social
		Saúde, Corporeidade e Expressão Artística
Matemática e suas Tecnologias	Educação Financeira	Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável
		Educação Financeira e Linguagens Aplicadas
Linguagens e suas Tecnologias	Expressão Corporal	Expressão Corporal e Cidadania
		Expressão Corporal, Saúde e Bem-estar

Ativar o Windows

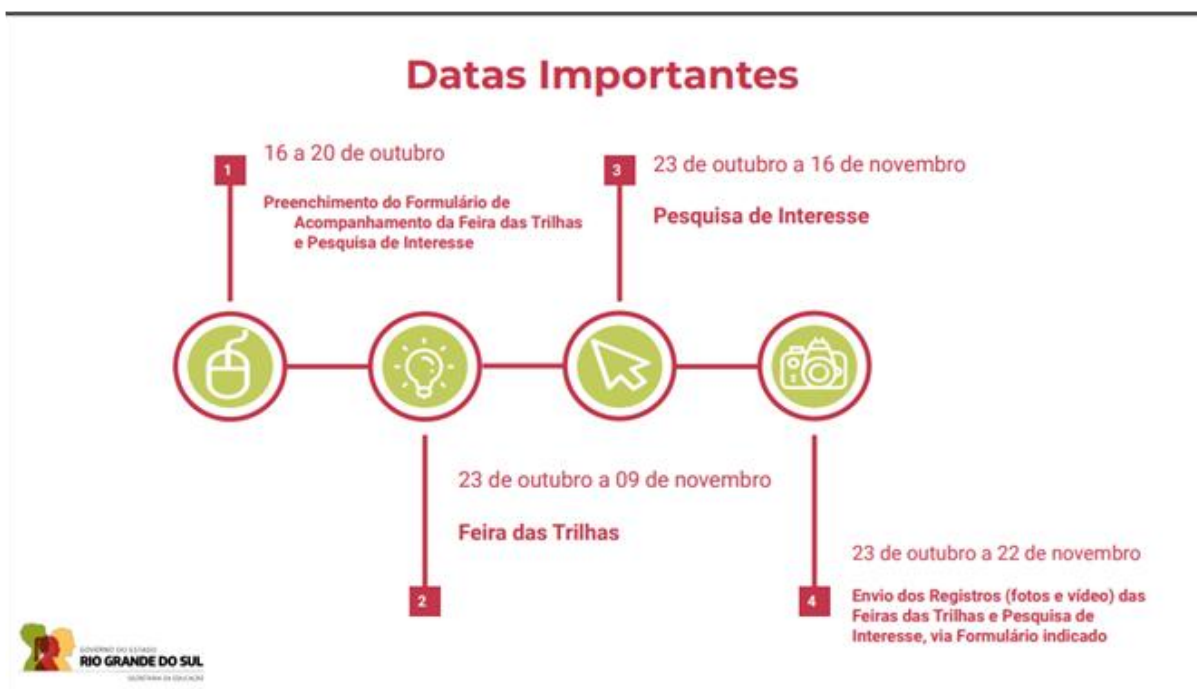
GOVERNO DO ESTADO  
RIO GRANDE DO SUL  
O futuro nos une.

- Estudantes da 3ª série seguem a Trilha que estão cursando.  
- Não há mudança nas ementas das Trilhas.

Fonte: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

Seguindo as orientações da Seduc-RS, deveria realizar-se de 23 de outubro de 2023 até 09 de novembro de 2023 a Feira das Trilhas, na qual os professores fariam a exposição das trilhas disponíveis para serem escolhidas. Lembrando que quanto mais bem explicada e defendida a trilha, maiores as possibilidades de ela acontecer.

Figura 36 - Quadro com as datas e prazos a serem seguidos pelas escolas



Fonte: <https://ensinomediogaaucho.educacao.rs.gov.br/>

De 23 de outubro de 2023 até 22 de novembro de 2023, a tarefa era enviar os registros da realização da Feira das trilhas para a Coordenadoria de Educação e realizar a pesquisa de interesse dos alunos nos mesmos moldes da realizada em 2022, individualmente, com senha e acesso pelo e-mail que cada um tem, o chamado “e-mail educar”, e aguardar até que fosse enviada via e-mail a nova matriz curricular para o segundo ano do ensino médio 2024 e as trilhas mais votadas para, assim, planejar o ano letivo de 2024, que, se mantido como estava, previa 600 horas de trilha para o terceiro ano do ensino médio em 2024, 400 para o segundo ano e 200 para o primeiro ano.

Como não há indicação de mudanças significativas com relação à implementação do Novo Ensino Médio, a escola segue as normativas implementadas a partir de 2022, sendo a única mudança real a diminuição da oferta de 24 trilhas para 10 trilhas. E a justificativa para

esta redução, segundo o site do Novo Ensino Médio Gaúcho, é de dois critérios: “maior oferta em 2023 e dados da Escuta Ativa da rede”<sup>16</sup>.

Após a realização da pesquisa de interesse dos alunos dos primeiros anos do ensino médio, a escola recebeu os resultados da pesquisa via 28ª CRE pelo e-mail institucional, contendo o ranking estadual, por região de coordenadoria, por cidade e o específico da escola, juntamente com a porcentagem de participação dos estudantes.

No estado do Rio Grande do Sul, 71,36% dos estudantes responderam a pesquisa.

Figura 37 - Ranking do Rio Grande do Sul para as trilhas de 2024 - segundos anos do Ensino Médio



Fonte: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>

As trilhas mais selecionadas para 2024, no estado do Rio Grande do Sul, foram Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável, com maior número de votos, e Educação Financeira e Linguagens Aplicadas, com segundo maior número de votos.

Quanto à participação das escolas que fazem parte da jurisdição da 28 CRE, houve uma redução de 3,76% com relação à participação a nível estadual. Sendo 67,60% de estudantes participantes na pesquisa e 32,40% de estudantes que não responderam a pesquisa.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>.



Figura 38 - Ranking da 28ªCRE para as trilhas de 2024 - segundos anos do Ensino Médio

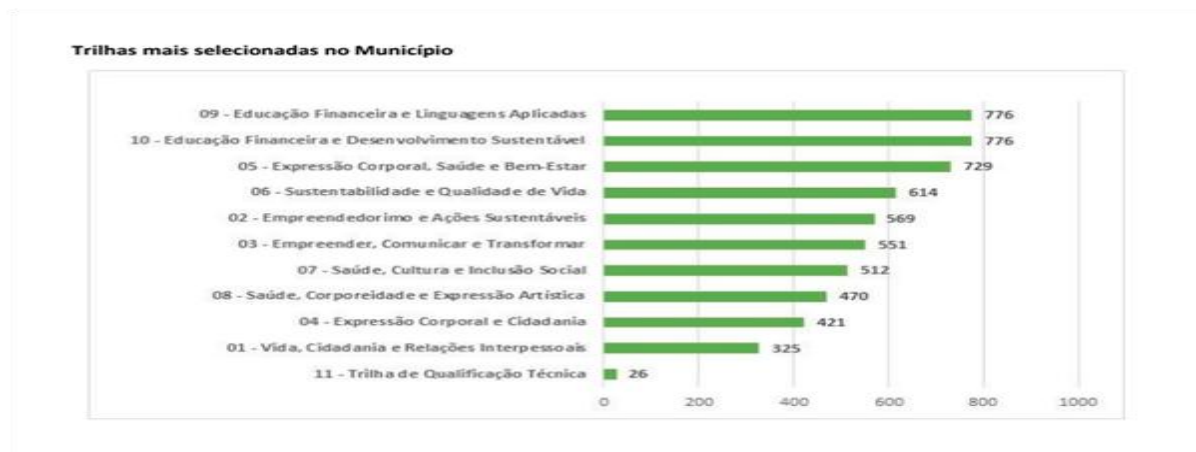


Fonte: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>

As trilhas mais escolhidas pelos estudantes, levando em consideração todas as escolas que pertencem à 28ª CRE, foram Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável, sendo a segunda mais votada, com pouca diferença, a Educação Financeira e Linguagens Aplicadas (<https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>).

Com relação à participação dos estudantes na pesquisa das trilhas para 2024, a participação na cidade de Gravataí ficou 2,63% menor que do estado, porém 1,13% acima da participação média dos estudantes das escolas da 28ª CRE, sendo que 31,27% não responderam a pesquisa sobre as trilhas.

Figura 39 - Ranking da cidade de Gravataí para as trilhas de 2024 - segundos anos do Ensino Médio



Fonte: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>

As trilhas mais votadas na cidade de Gravataí foram Educação Financeira e Linguagens Aplicadas e Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável, ambas com o mesmo número de votos. As mesmas trilhas do estado e da 28ªCRE.

A participação dos alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Tuiuti na escolha das trilhas ficou 3,58% menor que a média estadual, 0,18% acima da média das escolas da 28 CRE e 0,95% abaixo da participação das escolas do município de Gravataí.

Figura 40 -Ranking da Escola Tuiuti para as trilhas de 2024 - segundos anos do Ensino Médio

#### Trilhas mais selecionadas na Escola



Fonte: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>

As trilhas mais escolhidas na Escola Tuiuti foram Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar e Educação Financeira e Linguagens Aplicadas.

Nota-se que o resultado da Escola Tuiuti ficou diferente das escolhas estaduais, das escolhas da 28 CRE e das escolhas da cidade de Gravataí na sua trilha mais votada, a Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar; já a segunda mais votada apareceu também a nível estadual, de CRE e municipal, a trilha Educação Financeira e Linguagens Aplicadas.

Então, ficou definido para 2024 que os alunos do segundo ano do ensino médio da escola Tuiuti teriam duas trilhas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Trilhas 2024 da Escola Tuiuti para os segundos anos do Ensino Médio

ÁREA DO CONHECIMENTO	TRILHA	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÀRIA
Linguagens	Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	A Expressão Corporal e suas Linguagens	3 períodos de 50 minutos semanais
		Linguagem Corporal	3 períodos de 50 minutos semanais
		Biomecânica	2 períodos de 50 minutos semanais
Matemática	Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável	Estatística Básica	2 períodos de 50 minutos semanais
		Matemática Financeira	3 períodos de 50 minutos semanais
		A Industrialização e o Custo Ambiental	3 períodos de 50 minutos semanais

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Já os estudantes do terceiro ano do ensino médio deveriam seguir as mesmas trilhas de 2023, com um acréscimo de 200 horas, passando de 400 horas para 600 horas em 2024, destinadas aos Itinerários Formativos, que se desdobram em novos componentes curriculares, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Trilhas 2024 da Escola Tuiuti para os terceiros anos do Ensino Médio

ÁREA DO CONHECIMENTO	TRILHA	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Linguagens	Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	Linguagens Estruturais e Artísticas	2 períodos de 50 minutos semanais
		Línguas na Atuação Social	2 períodos de 50 minutos semanais
		Práticas Corporais e Cidadania	2 períodos de 50 minutos semanais
		Projetos Culturais em Movimento	3 períodos de 50 minutos semanais

		Cidadania e Manifestações Culturais	3 períodos de 50 minutos semanais
		Sociedade, Mídia e Cultura Corporal de Movimento	2 períodos de 50 minutos cada
Ciências Humanas	Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais	Juventudes e Desenvolvimento Pessoal	3 períodos de 50 minutos semanais
		Informação e Ética	3 períodos de 50 minutos semanais
		Democracia e Relações Sociais	3 períodos de 50 minutos semanais
		Comunicação e Relações Interpessoais no Mundo do Trabalho	2 períodos de 50 minutos semanais
		Expressão Artística e Corporeidade	3 períodos de 50 minutos semanais

Fonte: Acervo da pesquisadora.

E mesmo com toda a movimentação acerca da necessidade de revogação do Novo Ensino Médio, as manifestações de alunos, pais, professores e pesquisadores que expõem a fragilidade deste currículo e o próprio movimento formalmente deflagrado pelo governo federal com o Projeto de Lei n. 5230/2023 que altera a Lei n. 9394/1996, relativamente à reforma do Ensino Médio, e que garante 2400 horas de formação geral básica, efetiva-se um agravamento com relação à retirada da formação geral básica no terceiro ano do ensino médio que era de 1000 horas anuais e em 2024 passa para apenas 400 horas anuais, sem mudanças previstas para o Exame Nacional do Ensino Médio 2024 (Enem).

A insistência nos procedimentos de um modelo falho e que impossibilitam uma análise mais crítica vindo dos estudantes, já que este foi o único “tipo” de Ensino Médio que tiveram contato. Uma tentativa de demonstrar a participação, com um arremedo de construção coletiva.

## 6. COMO OS DOCENTES PENSAM E VIVEM O NOVO ENSINO MÉDIO

As mudanças impostas pela mantenedora com relação ao atendimento das necessidades econômicas e organizacionais como redução de custos, priorização de professor de sala de aula e inexistência de fonte de custeio<sup>17</sup>, em detrimento das necessidades pedagógicas, têm se tornado comuns e mais intensas a cada ano. As relações de trabalho baseadas em conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência têm trazido para a gestão das redes públicas de ensino teorias administrativas de cunho neoliberal (Oliveira, 2004) e todas essas readequações têm interferido diretamente nos números e formação dos profissionais que atuam na escola, estabelecendo relações cada vez mais fragilizadas em termos de garantias trabalhistas (contratos) e de valorização da formação docente (professores que não ministram aulas da sua disciplina de formação).

Em agosto de 2023<sup>18</sup> a Escola Tuiuti tinha 850 alunos matriculados, sendo 500 no Ensino Médio, 300 do Ensino Fundamental e 50 do Ensino Técnico Subsequente e contava com 68 profissionais, incluídos nesse número professores e funcionários contratados e efetivos.

Destes, 55 são professores, estando 1 em Licença maternidade e 3 em Licença Saúde, portanto 51 professores na ativa. Com relação aos funcionários eram 11, estando 1 de Licença saúde, estando 10 na ativa.

Figura 41. Levantamento de professores e funcionários da Escola Tuiuti 2016-2023

<b>ANO</b>	<b>Nº ALUNOS MATRICULADOS</b>	<b>Nº DE PROFESSORES</b>	<b>Nº DE FUNCIONÁRIOS</b>	<b>GOVERNO</b>
2016	1110	76	25	José Ivo Sartori (PMDB)
2017	1147	73	24	José Ivo Sartori (PMDB)
2018	1167	64	17	José Ivo Sartori (PMDB)
2019	1055	63	17	Eduardo Leite (PSDB)
2020	851	58	15	Eduardo Leite (PSDB)
2021	685	52	15	Eduardo Leite (PSDB)
2022	819	54	15	Eduardo Leite (PSDB)
2023	828	55	11	Eduardo Leite (PSDB)

Fonte: Pesquisa em livros-ponto do mês de agosto de 2016-2023 e no Sistema ISE RS.

<sup>17</sup> Justificativa utilizada pela Seduc-RS quando não há possibilidade de substituição de professor ou funcionário que está afastado, mas que continua no quadro do estado.

<sup>18</sup> A referência ao mês é necessária porque os recursos humanos mudam constantemente em função de chegada ou saída de profissionais, sendo mais comum ter o quadro completo ou quase, no segundo semestre.

Rikowski (2017, p. 400) traz a discussão da “privatização da educação em uma das suas formas, nesta o bem público continua público, mas a organização e o gerenciamento de recursos são incumbências da empresa que assumiu o serviço e assim o lucro, através da redução de custos, é meta a ser alcançada.”

Há uma força motriz para gerir esses serviços educacionais e instituições abaixo do preço do contrato, a fim de obter lucros - com correspondentes apertos nos salários dos professores, condições, auxílios educacionais etc. - e tentativas relacionadas a obter maiores lucros através de venda de terra (por exemplo, campos de esporte) ou alugando espaços institucionais (por exemplo, salas para reuniões e eventos). Assim, a noção de que a privatização da educação é mais eficiente do que o prestador estatal, como defendido por muitos dos seus apoiadores, é contraintuitiva. O lucro é um custo extra que os prestadores públicos não possuem (embora obviamente eles tenham que trabalhar dentro dos orçamentos). Portanto a necessidade de apertar orçamentos e aumentar a carga horária dos professores torna-se uma necessidade pós-privatização, e a busca de outras medidas de redução de custos torna-se uma prioridade (Rikowski, 2017, p. 400)

É importante observar a diminuição de professores e funcionários ao longo dos últimos oito anos, lembrando que na época em que houve redução de alunos, isso se deu pela interdição dos espaços da escola e proibição de novas matrículas.

Também problematizar o quanto a política de recursos humanos, cada vez mais regida pela ideia de gerencialismo, com ideais da iniciativa privada, como produtividade máxima e diminuição de custos, tem afetado a oferta dos profissionais. Uma espécie de caos instaurado para se poder alegar que a interferência do mercado é necessária como padrão de qualidade (Peroni; Lima, 2020).

Cabe destacar a extinção de alguns cargos como Agente Administrativo e funções como Recursos Humanos. Também há restrições difíceis de se enquadrar para que a escola consiga bibliotecários (ser delimitado<sup>19</sup>), monitores para acompanhamento de alunos com necessidades especiais (ser necessidade muito severa ou via judicial) ou desenvolvimento de qualquer projeto que necessite de recursos humanos (precisa ter professor sobrando e ser autorizado pela Seduc).

No entanto, a demanda administrativa e burocrática aumentou consideravelmente com acúmulo de funções que eram de competência da Seduc ou 28ªCRE e agora também são realizadas pela escola, com responsabilidade na pessoa do diretor, tais como alimentação do

---

<sup>19</sup> A delimitação se dá por problema de saúde devidamente atestado pelo médico e que precisa ser renovado periodicamente.

sistema com mudanças e enquadramentos diários, e recebimento de atestados de professores e funcionários para também alimentação de outra parte do sistema chamada de Pasta Digital (PDI), que além de ser abastecida com a documentação do profissional afastado, deve ser visualizada diariamente para verificação de pendências ou chamamentos para perícias quando do afastamento por um longo tempo.

A ausência de professor itinerante/substituto, de profissionais para circular durante as aulas nos corredores, de funcionários em número suficiente para manter a higiene e alguém para a função específica de controle de entrada e saída da escola faz com que cada trabalhador acabe assumindo uma responsabilidade a mais.

São funcionários da limpeza que monitoram o pátio, direção que recebe alunos na entrada e acompanha a saída e professores que precisam manter o controle o tempo todo sobre alunos que saem sem autorização, entram com atraso, cometem infrações ou danos ao patrimônio da escola e ainda precisam dar atenção especial e individualizada aos alunos com necessidades especiais com ou sem laudo médico, que cada vez mais têm suas matrículas garantidas na escola pública, mas não a garantia de suas necessidades especiais atendidas.

As reformas administrativas trazem uma nova regulação das políticas educacionais, estando elas regidas pelo controle com a supervalorização de avaliações externas como parâmetro de qualidade, mas sem a garantia de materialização dos direitos sociais, isentando o Estado pela execução através das terceirizações (Peroni, 2009), produtividade a baixo custo e flexibilização como característica primordial. A escola é transformada em empresa que, “por conseguinte, incorpora e prioriza tais políticas administrativas pela interferência direta da iniciativa privada, institutos e demais *colaboradores* (Oliveira, 2004)”, incorporando principalmente a produtividade com redução de custos e as ideias de competitividade e empreendedorismo presentes desde a organização do espaço escolar até a elaboração do currículo.

Os docentes são diretamente impactados por essa nova estruturação. São professores que tiveram formação em uma área do conhecimento e precisaram “flexibilizar” e trabalhar em outra, turmas numerosas para diminuir a quantidade de profissionais e incorporação de funções se apresentam como a única alternativa possível e, “por isso, sem possibilidade de questionamento autorizado,” ou seja, a reestruturação e organização do quadro “são apresentadas como necessidade”. As normativas para organização de professores em sala de aula com seus incontestáveis 16 períodos para cada 20 horas e os critérios para ministrar

Itinerários Formativos junto com critérios para preenchimento dos setores - Critério para Provimento de RH em setores<sup>20</sup>, como maneira mais eficiente de gestão da educação.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (Oliveira, 2004, p. 1130).

Em meio a tudo isso, chega a política do Novo Ensino Médio.

Conforme já citado inicialmente, são 55 professores na ativa e destes, 35 ministram aulas para o Ensino Médio, sendo dos 35, 22 contratados e 13 efetivos. As entrevistas aconteceram entre junho e outubro de 2023, sendo uma delas realizada na casa do professor e as demais na escola em intervalos e janelas. Para esta pesquisa foram convidados 10 professores que têm aulas com o Ensino Médio, sendo 5 temporários e 5 efetivos, sendo que 7 ministraram ou ministram algum componente curricular dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e 3 deles não tiveram ou tem algum componente curricular do NEM.

## 6.1 OS DOCENTES DA ESCOLA TUIUTI E O NOVO ENSINO MÉDIO

Os docentes entrevistados nesta pesquisa serão identificados por letra e número e as características pessoais que ficarão aparentes serão o gênero, e se são nomeados/efetivos, que são aqueles que prestaram e foram contratados via concurso público, ou “contratados”, “temporários”, que são aqueles que têm um contrato de trabalho precário com o Estado, por período fechado ou por tempo indeterminado, característica esta considerada relevante, pois estabelece uma diferenciação na relação desses profissionais com as demandas relacionadas ao Novo Ensino Médio. Serão utilizadas as letras C se o professor for “temporário” e N se o professor for “efetivo”. E quanto às entrevistas dos docentes, serão feitas pequenas correções ortográficas e de concordância, mas mantendo a originalidade e respeitando suas falas.

Na intenção de analisar os diferentes pontos de vista de cada docente entrevistado, foram priorizadas sete unidades temáticas:

1- Como se deu o primeiro contato com o Novo Ensino Médio;

---

<sup>20</sup> Uma tabela denominada “Critério para Provimento de RH em setores” e outra com o número de períodos por carga horária é dada às escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, e obrigatoriamente precisa ser utilizada para formação do quadro de professores e funcionários da escola. Estabelecendo uma inversão, ou seja, não é a escola que solicita à Seduc-RS os profissionais de que necessita, é o contrário, é a mantenedora que estabelece o que é necessário, sem considerar peculiaridades e necessidades das escolas.



2- Quais os motivos que levaram cada profissional entrevistado a assumir componentes curriculares dos Itinerários Formativos;

3- De que maneira aconteceu a preparação para ministrar os Itinerários Formativos, se com formação oferecida pela mantenedora ou de forma autônoma;

4- Como foi ou está sendo a experiência da docência nos componentes dos Itinerários Formativos;

5- De que forma ocorreram a feira das trilhas e a escolha dos itinerários pelos alunos;

6- Qual o entendimento sobre as eletivas;

7- Quanto ao profissionalismo docente, como se sentem.

Também foram tratados outros aspectos que surgiram nas entrevistas, como a questão racial e suas desigualdades intensificadas pelo Novo Ensino Médio, os efeitos da pandemia desconsiderados durante a implementação da política e as especificidades do público noturno.

A política pública que é o Novo Ensino Médio publiciza a ideia de participação na sua construção. Ora, se fosse uma construção deveria ter havido discussão, escuta e elaboração, para depois colocá-la em prática.

Dos 10 professores entrevistados, 8 deles (N1, N2, C1, C2, C3, C4, C5 e N5) disseram que seu primeiro contato com o NEM foi na escola, quando as equipes reuniram o corpo docente para trazer como seria a efetivação da política em agosto de 2022, mas isso já na implementação, quando da chegada do calendário que estipulou as datas para cada ação e quem seria responsável por cada uma delas. A professora N3 trouxe que já sabia do funcionamento porque seu cônjuge, também professor, era de uma escola-piloto e assim acabou participando da elaboração das aulas: “eu escutava, via algumas planilhas dele, como eles estavam vivenciando em outro município. Já o professor N4 relatou que tomou conhecimento através da propaganda veiculada em rede nacional na TV aberta, que caracterizava o NEM como aquele que finalmente atenderia as necessidades dos jovens.

A professora C2 salienta que percebeu o esforço das equipes pedagógicas em tentar esclarecer sobre como ficaria o ensino médio a partir da efetivação da política e que em uma das escolas houve a fala: “Vai mudar e se a gente ficar resistindo à mudança, vai ser mais sofrimento ainda.”

Outra questão tratada foi a dos motivos que levaram os professores a ministrarem componentes curriculares dos itinerários formativos. Dos 10 docentes, 2 deles (C3, C4) não ministram componentes dos itinerários formativos, mas igualmente comentaram que

ministram disciplinas que não são atinentes à sua formação superior. O professor C4 traz que desde que é professor da rede estadual de ensino, nunca deu aulas da sua disciplina de formação e outro, C3, comenta que ministra a sua disciplina de formação, mas atende outras também. O professor N5 não comentou.

Dos 8 professores que ministram componentes dos itinerários formativos, os motivos que os levaram a participar da implementação do NEM atuando em novos componentes curriculares foram variados. A professora N2 disse que era porque era “ela que estava disponível e alguém tinha que pegar”, o C1 disse gostar de desafios e de fazer coisas diferentes e viu nesse novo componente essa possibilidade. A professora C2 trouxe que o componente era compatível com sua formação, que viu a possibilidade de exercer aquilo para o qual se formou através dessas aulas, e um dos professores, a N3, comentou da preocupação com não ter onde trabalhar, que precisa e que ministrando componentes dos itinerários conseguiria manter o emprego.

Também houve a mesma justificativa por parte de 3 professores (N1, N3 e C5), todos afirmaram que o motivo maior foi que, com os itinerários, a carga horária do componente de formação deles diminuiu e assim compensariam a perda. Também outros 2 professores (C2 e N4) trouxeram que procuraram assumir itinerários próximos às suas formações de origem. O professor N4 chegou a comentar sobre o motivo de elencar a proximidade como critério: “De forma a tentar ser o menos irresponsável possível com relação a ministrar. Ou seja, é fazer uma limonada do limão que se tem.”

A pergunta sobre como foi a preparação para dar aulas dos componentes dos itinerários formativos teve resposta unânime de todos os professores: não houve preparação alguma oferecida de forma satisfatória pela mantenedora. A professora C5 comentou que precisou buscar de forma autônoma uma formação mais próxima ou mais específica. Que o que é oferecido na plataforma Portal da Educação RS é difícil de acessar e acompanhar. A professora N1 traz que até fez algumas formações pela plataforma<sup>21</sup>, mas que eram muito gerais e não tratavam do componente do itinerário ministrado por ela, especificamente. A professora C2 empenhou um grande esforço, pesquisando em escolas-piloto e trocando ideias com colegas.

O professor N4 comenta sobre, caracterizando o NEM como perverso:

E aí a gente tem que se virar com o que tem na escola. Então isso chega às raias da irresponsabilidade e mesmo da crueldade. É perverso. Porque nos

---

<sup>21</sup>Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/>.

expôs a todos a perversidade de darmos conta de algo que não sabemos muito bem para que serve.... (Professor N4)

A respeito de como está sendo a experiência de ministrarem os itinerários formativos, há diversidade de opiniões entre os entrevistados. Dos 8 professores que têm componentes dos itinerários formativos, os professores N1, C5, N4 e N5 afirmaram que está sendo uma experiência no mínimo difícil de ser executada. A professora N1 considera dar aulas de trilhas algo muito desafiador. Já a professora N2 revela que não é bem o componente da trilha proposta que ela ministra, que é mais um arranjo dela, que tenta fazer uma aproximação com o componente para o qual se graduou, porque assim ela tem mais segurança e vê mais sentido. Enquanto o professor C1 afirma que até que estava indo bem no primeiro e em parte do segundo trimestre, mas que sente que esgotou suas possibilidades e que não consegue mais encontrar materiais. Já as professoras C2 e N3 consideram boa a experiência. A professora C2 comenta que percebeu que os alunos têm valorizado mais seu componente curricular: “são componentes importantes para a formação deles...para a vida deles...e profissionalmente também podem ser canais de futuro para eles.”

A maneira utilizada para apresentar as trilhas aos alunos, a Feira das Trilhas, era a estratégia indicada pela mantenedora e, através dela, o empenho e participação dos professores na preparação e execução expressava o quanto o professor se envolveu e até mesmo se ele entendeu o suficiente para socializar com os alunos.

A professor N1 afirma que organizou a trilha da sua área, montou a apresentação “sem muito saber o que ia acontecer”. A professora N2 e o C1 relataram terem se reunido com os professores da mesma área e que foram surpreendidos com a trilha escolhida e que eles tiveram que ministrar. A professora C2 relata que foi convocada pelas duas escolas em que trabalha e que em ambas escolas reuniu com os colegas da sua área: “lemos aquilo tudo e tentamos traduzir para os alunos o que eram as trilhas, para que eles pudessem optar com o maior número de elementos possível, porque eles estavam perdidos. E eu acho eles perdidos hoje ainda, apesar de todo o esforço que se fez.” A professora N3 disse: “Na feira das trilhas eu mergulhei de cabeça, por quê? Porque eu estava preocupada em perder a minha carga horária, então eu vendi o meu peixe, eu lutei para que a minha área ficasse com a maioria das trilhas...” O professor C3 relata que a área dele acordou em expor um pequeno documentário para os alunos a fim de fazer algumas reflexões acerca de assuntos referentes à sua área. O professor C4 ainda não estava na escola, portanto não participou da feira. A professora C5 só apresentou seu componente curricular que faz parte das trilhas. O professor N4 traz a reflexão

de ter tido uma participação profissional, porque tinha que ser feito, não havia escolha e ele e a área fizeram com convicção: “a gente fez com profissionalismo, a gente realmente procurou escolher as melhores coisas, listamos uma série de trilhas, que no fim das contas não se materializaram porque não há condições estruturais para colocar em prática”. Por fim, o professor N5 relata que participou da organização, junto com sua área e que às vezes os alunos faziam perguntas que os professores não sabiam responder, porque nada foi explicado.

E quando os professores foram questionados a respeito da escolha feita pelos alunos após a feira das trilhas, alguns argumentos trazidos por eles se repetem. Os professores N1, C2 e N5 avaliam que a escolha dos estudantes foi por algo que lhes parecesse mais fácil para não terem componentes consideradas mais difíceis, mas segundo a professora C2, ela particularmente já percebe em alguns alunos que estão se dando conta que esses componentes “farão falta mais à frente.”

A professora C5 afirma ter percebido que os alunos combinaram escolher a mesma trilha no intuito de manter amigos estudando juntos, sem levar em consideração as consequências da escolha.

Os discentes N2, C2, C3, C4 e C5 disseram que notaram que os alunos não sabiam o que estavam escolhendo, não tinham consciência. Enquanto os professores C1, C2 e N4 criticam a propaganda enganosa sobre as escolhas do NEM e que convenceu alguns estudantes sobre os benefícios que essas escolhas poderiam trazer.

A professora C2 trouxe a escolha da trilha Expressão Corporal Saúde e Bem-estar como aquela que, na visão dos alunos, pelo nome da trilha lhes pareceu que seria mais ligada à área do esporte, com maior possibilidade de aumento das práticas esportivas.

A professora N3 questiona o momento da escolha: “Não estavam preparados para escolher (ouvi de uma psicóloga), porque não estavam pensando no futuro. Focaram no professor com quem eles têm maior afinidade, que poderiam conviver mais.” Na mesma linha de observação do professor N3, o docente C4 comenta: “Não tinha como ser consciente se ninguém sabia pra onde é que iria. É isso que eu digo. Tu vais fazer um caminho que tu não sabes onde é que ele vai te levar. Não tem como ter consciência disso né?!”

Outra questão trazida pelo professor N4 é a reação dos estudantes com relação às escolhas feitas por eles: “...o que eu noto desde o início com os alunos em sala de aula, é que eles têm uma decepção profunda com relação a isso. Eles não se inscreveram para esse componente, se inscreveram para outros, e acabaram caindo neste componente por absoluta falta de opção.”

Importante fazer o destaque de que dos 10 professores entrevistados, nenhum deles trouxe que a grande maioria dos estudantes conseguiram fazer escolhas conscientes, pelo contrário, a maioria fez escolhas pensando nos colegas, nos professores, nas facilidades e o mais sério, aqueles que escolheram com convicção não foram contemplados.

As eletivas, que seriam aquelas atividades oferecidas fora da carga horária mínima e no turno inverso em 2023, eram desconhecidas por muitos professores ou eles tinham delas apenas uma ideia superficial. Os professores N1, C1, C3, C4 e N4 afirmaram não ter conhecimento sobre as eletivas. E a professora N2 sabia superficialmente do que se tratava.

Já a professora C2 afirma conhecer um pouco mais porque na outra escola onde trabalha acontece uma eletiva e comenta:

“São poucos alunos que participam porque muitos já trabalham no turno inverso. Eles não têm esse turno inverso. Eles já ocupam esse turno inverso com uma remuneração, com um trabalho remunerado. Às vezes eles não têm como ir em casa e voltar...para o tamanho da escola, são pouquíssimos alunos que participam das eletivas. Então, assim, o nome é muito bonito.”  
(Professor C2)

Para a professora N3, as eletivas se apresentam como algo que não tem condições de se realizar: “Não é nossa realidade né?! Faltam professores...a gente não vive as eletivas, porque a gente não tem RH para as eletivas.” Nessa mesma linha comenta a professora C5: “Não tem nem possibilidade de infraestrutura.”

Também seguindo o mesmo pensamento anteriormente citado sobre as eletivas, a professora C5 traz a realidade da escola: “Inclusive faltavam professores até para o turno normal, agora em setembro a gente está conseguindo fechar o quadro...e aí foi dito depois que as escolas que não tivessem como, então não precisariam oferecer já que não seria viável, então a gente não oferece...”

O professor C4 traz o quanto a exclusão e a falta de perspectiva da vida pós escola é potencializada no NEM, principalmente para o povo negro:

[...] as pessoas que estão pensando no Novo Ensino Médio, elas não têm noção do que é preparar uma juventude para a vida. Nós precisamos, quando nós pensamos em educação e ensino médio, um Novo Ensino Médio, nós teríamos que pensar como preparar essas pessoas para entrar numa faculdade, como preparar essas pessoas para estarem dentro de um curso técnico e isso é que vai dar vida para as pessoas após a escola, porque não adianta a gente simplesmente dar qualquer tipo de ensinamento e depois as pessoas não terem perspectiva de melhora para frente. Que é o que acontece muito com o pessoal, o povo negro. O povo negro tem um problema muito sério. Que é o quê? Eles conseguem estar bem na escola, a escola inclui eles, e aí depois quando termina a escola, eles são atirados pra rua e lá começa o preconceito. (Professor C4)

A professora N2 destaca ainda o quanto o NEM afeta os alunos trabalhadores que fazem uso do período noturno como única opção para estudar, pois este público, além da diminuição gradual da formação geral básica, tem um período não-presencial, pela plataforma Google sala de aula, e é em períodos dos componentes da formação geral básica que essa aula à distância acontece: “Eu tenho dois períodos no primeiro ano noturno, tem um que é on-line e um que é presencial, então assim realmente eu tenho um período”.

A professora C2 comenta algo que ficou desconsiderado no NEM, a pandemia. A ausência de pré-requisitos, de conteúdos que não foram estudados, conhecimentos que deixaram de ser construídos, da necessidade de recuperação das aprendizagens: “(...) quando eu converso com meus alunos que estão no segundo ano, a bagagem deles nessa disciplina é zero. Porque eles passaram por uma pandemia. Então eles nem lembram mais aquilo que eles viram no fundamental...”

Evidências e relatos de que o NEM não contemplou as promessas que o tornariam a salvação do Ensino Médio, pelo contrário ainda agravou crônicos problemas e foi cruel com docentes já atingidos pela desvalorização salarial e social da sua profissão.

Na próxima seção retomo o contexto de aplicação da reforma e as promessas trazidas pela política e confrontadas com as realidades trazidas pelos professores nesta pesquisa.

## 6.2 NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM XEQUE

O Novo Ensino Médio Gaúcho veio com a promessa da inovação, como aquele que traz a novidade necessária para o avanço na qualidade do ensino médio oferecido no território, mantendo o atendimento às necessidades da população que é público-alvo do ensino médio dentro do Rio Grande do Sul. A reflexão trazida pelos depoimentos de 10 educadores de uma escola pública estadual de ensino médio do Rio Grande do Sul precisa ser confrontada com todas as justificativas apresentadas pela Seduc-RS para a implementação da política, bem como a análise da realidade da atuação dela na escola e seus desdobramentos.

Para iniciar, retomo as circunstâncias nas quais o Novo Ensino Médio foi aprovado a nível nacional e como se deu a “alegada participação popular” na sua construção no Brasil e, mais especificamente, no estado do Rio Grande do Sul.

Em meio ao Golpe de 2016 que retirou a presidenta Dilma Rousseff do comando do Brasil e as reformas da previdência e trabalhista trazidas na sequência pelo governo do novo

presidente Michel Temer, chega também a Medida Provisória (MP) n. 746/2016. E a partir desta MP que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências, os estados deveriam fazer a adesão e seguir os trâmites para a implementação.

No Rio Grande do Sul, algumas escolas-piloto foram sendo “selecionadas”<sup>22</sup> e preparadas para receber o NEM em 2018 e 2019, para que em 2020 já estivessem funcionando dentro das novas normativas curriculares e legais, demonstrando alinhamento do Rio Grande do Sul com o MEC tanto na adesão, quanto no cumprimento do cronograma de implementação (Feuerharmel, 2022).

Na fala de oito dos dez professores entrevistados, o primeiro contato deles com o NEM se deu em 2021, quando a escola trouxe as adequações necessárias para a implementação do NEM em 2022. Apenas uma professora tinha conhecimento do funcionamento da política porque seu cônjuge era professor de escola-piloto e um professor lembrava da propaganda veiculada em TV aberta e em rede nacional.

Então, onde se revela a ampla participação popular na construção do Novo Ensino Médio Gaúcho? E a quem foram apresentados os dados coletados através da análise de implementação da política nas escolas-piloto? Também não é possível esquecer a pandemia deflagrada em 2020 e que se estendeu em 2021, impedindo qualquer tipo de reunião presencial ou encontro que pudesse proporcionar o debate ou a construção dessa política. Isto significa que a “construção” se deu de forma virtual, em meio a uma crise de saúde sem precedentes e com participação restrita àqueles que pudessem acessar virtualmente os encontros que deram origem às normativas legais e curriculares que balizaram o Novo Ensino Médio Gaúcho.

Sendo 35 os professores de ensino médio na escola Tuiuti, e sendo que dentre os 10 entrevistados, não houve participação deles na construção do Novo Ensino Médio Gaúcho, e metade desses entrevistados também trabalha em outras escolas, e sendo a Escola Tuiuti a segunda maior do município de Gravataí, é no mínimo questionável a fala que justifica as

---

<sup>22</sup> Segundo Feuerharmel (2022), a ausência de registro sobre o interesse das escolas de se tornarem escolas-piloto revela grande probabilidade da forma autoritária utilizada pela Seduc-RS ao defini-las, desconsiderando a autonomia das instituições.

normativas da política como construídas coletivamente. Segue a descrição do processo de elaboração do Documento Referencial Curricular do Ensino Médio para o Rio Grande do Sul:

A equipe realizou um levantamento de demandas de Itinerários Formativos - IFs- das áreas de conhecimento, pensados pelas 299 escolas-piloto da rede estadual como experiência pedagógica. O RCGEM foi construído coletivamente, com divisões de trabalho em grupos de 2 ou 3 pessoas, as quais redigiram as partes do todo que aqui se apresenta à comunidade gaúcha (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16).

A próxima questão trazida para os educadores da Escola Tuiuti foi a motivação ou justificativa para que tivessem assumido componentes curriculares dos itinerários formativos, e para este questionamento a questão profissional, a ausência de valorização da formação e a falta de opção estiveram presentes.

Se não estivéssemos tratando de uma pesquisa sobre educação, seria considerado inadmissível que qualquer profissional com curso superior de áreas que não sejam licenciaturas fosse de forma sistemática e legalizada submetido a ter que exercer atividade que não correspondesse aos seus longos anos de estudo para especializar-se.

A naturalização de que a especialização de um professor se torna um mero detalhe diante das circunstâncias tornou-se algo corriqueiro e anterior<sup>23</sup> ao Novo Ensino Médio, porém com esta política ficou institucionalizado como única alternativa, como necessidade indiscutível para o sucesso do NEM.

A fala de todos os entrevistados, mesmo que não explicitamente, revela que para nenhum destes profissionais houve escolha quanto a ministrarem componentes curriculares dos itinerários formativos. Foi mais uma questão de sobrevivência, de diminuição de prejuízos, de tentativa de ser menos danoso aos alunos, menos irresponsável, profissionalmente falando.

Quando um professor se submete ao esquecimento de sua formação, porque perdeu carga horária da sua disciplina, para não trocar de escola ou para não perder o emprego, esta é uma questão muito mais complexa e que traz uma perversidade talvez não tão aparente quanto deveria.

Com a fala da mantenedora de que os professores precisam “sair das caixinhas”, estar dispostos a “aprender a aprender”, como se isso fosse sinônimo de interdisciplinaridade e de integração de áreas do conhecimento, a formação do professor para ministrar componentes não contemplados na sua formação inicial ficou reduzida à sua própria iniciativa, sendo ele

---

<sup>23</sup> Na pesquisa há muitos relatos de professores, em especial os contratados, que costumam ser admitidos para um componente curricular (o de sua formação), mas que acabam ministrando outros.



mesmo responsabilizado pelo fracasso ou sucesso, pois essa era a garantia para manter-se empregado. O NEM fez a exceção virar regra e, no mundo dos Itinerários Formativos, tudo é possível se essa for considerada a necessidade da rede.

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (Oliveira, 2004, p. 1135).

É muito mais que simplesmente reestruturar a carreira docente, é submeter os alunos de escolas públicas gaúchas ao arranjo cruel que propõe a flexibilização como única alternativa para os professores que ainda serão responsabilizados pela fragilidade curricular oferecida à maioria dos jovens gaúchos que estão no ensino médio.

Um grande indício desta configuração ocorre quando um componente curricular chamado Projeto de Vida passa a ocupar lugar nos componentes obrigatórios e se mantém nos três anos do ensino médio, e nos segundos e terceiros anos com carga horária maior que componentes como Química, Biologia, História e Geografia, que passam a ter um único período enquanto Projeto de Vida se mantém com dois períodos. No terceiro ano do ensino médio, segundo a matriz curricular de 2022, esse componente tem carga horária igual à Língua Portuguesa, que passa para dois períodos semanais. E o professor habilitado para esse componente obrigatório é “de qualquer área”, como traz o Caderno dos Componentes Obrigatórios, localizado no Material de apoio ao professor no site do Ensino Médio Gaúcho<sup>24</sup>:

Perfil Docente: O professor de Projeto de Vida pode ser licenciado em qualquer área do conhecimento. A mediação das aulas demanda do professor aprofundamento constante nos objetos do conhecimento e nas abordagens metodológicas propostas para o componente, bem como abertura para o novo e disposição para atuar na perspectiva da educação integral, mesmo em um componente distinto daquele para o qual se formou. É importante ainda, que o docente tenha a capacidade de escuta, seja empático, reconheça e respeite as diferentes juventudes e se estabeleça como um apoio para as conquistas dos estudantes. Nas aulas, espera-se que tenha uma postura problematizadora, exigente e, ao mesmo tempo acolhedora, sobretudo no esforço de consolidar a sala de aula como um ambiente seguro para que os jovens se expressem, dialoguem, trabalhem de forma colaborativa, negociem pontos de vista e busquem construir consensos em situações contraditórias. (Rio Grande do Sul, 2021, p. 33)

O que se apresenta da política na escola Tuiuti, no caso do componente são professores de áreas distintas que ministram o Projeto de Vida porque precisavam completar

<sup>24</sup>Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br>.

sua carga horária na escola, fazendo com que critérios levantados anteriormente como condicionantes como formação e perfil sejam meros detalhes diante da necessidade de completar a carga horária do professor.

Dos 10 professores entrevistados, 3 deles ministram o componente curricular Projeto de Vida, eles são de áreas do conhecimento distintas, e 2 deles o fizeram para completar a carga horária na escola e 1 deles procurou de forma autônoma fazer “formações”<sup>25</sup>, pois a carga horária do seu componente de formação acabava sendo ministrada por outros professores com a mesma formação dele. Dois dos 3 professores são contratados.

E nessa mesma lógica a mantenedora oferece as “formações” que possibilitariam que qualquer professor, desde que disposto, pudesse se tornar apto a ministrar componentes curriculares de itinerários formativos, mesmo que eles não tenham relação consolidada com sua formação. Ou simplesmente não oferece formação alguma, como relata a professora N1, que ministra 3 períodos semanais de um componente curricular da trilha da área das Humanas:

(...) porque eu entrei no site Novo Ensino Médio, e é uma ementa que é geral, que não tem nada específico relacionado a esse componente. São habilidades que qualquer professor da área das Ciências Humanas poderia desenvolver, não diz, fala das habilidades, mas não fala dos conteúdos em si que têm que ser trabalhados. Então, assim, eu sinto que em um trimestre eu já teria dado conta da ementa. (Professor N1)

Todos os 10 professores entrevistados relataram a ausência de atenção à qualificação, são cursos rápidos oferecidos à distância pelo portal da Educação ou guias encontrados no site Ensino Médio Gaúcho, quando existem.

As formações oferecidas mostram-se superficiais e desconsideram a bagagem intelectual do professor como o profissional habilitado e competente para exercer sua profissão com autonomia, criatividade e compromisso. Como destaca o professor N4, que classifica como “perverso” um sistema que cobra que o professor dê conta de algo para o qual não foi preparado e não teve opção.

Massena, Saraiva, Lamers e Luce (2020) trazem na sua pesquisa as condições de trabalho de professores e diretores escolares da rede estadual do Rio Grande do Sul, através de dados coletados nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),

---

<sup>25</sup> Formações obtidas pelo portal da educação oferecidas pela mantenedora ou em outros cursos encontrados aleatoriamente. Disponíveis em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/>.

que em todo o estado gaúcho expõem dificuldades como as relatadas pelos professores desta pesquisa em todos os níveis de ensino.

E o Novo Ensino Médio vem potencializar a desvalorização docente, a precarização das escolas, a retirada da autonomia dos estabelecimentos escolares e tudo que vai de encontro às promessas de qualidade de ensino trazida pelo NEM.

A experiência do Novo Ensino Médio Gaúcho tem agravado o sentimento de desvalorização profissional, de sobrecarga de trabalho e de diminuição gradual e sistemática da importância da formação tanto para os professores quanto para os alunos como possibilidade de melhoria da qualidade de vida. O “trocar o pneu com o carro andando”, fala trazida pelo professor N4 como descrição do que está sendo a experiência do Novo Ensino Médio para ele, resume a ausência de planejamento, de qualidade e o improviso diário e irresponsável que tem sido o NEM.

A nova configuração do trabalho docente, o novo jeito de organizar e de reinterpretar o que seria a qualidade do ensino e onde os docentes estão inseridos, tem colocado os professores cada vez mais como executores daquilo que a administração pública interpreta como o necessário na escola e tudo isso junto converge para a precarização crescente do trabalho do professor (Oliveira, 2004, p. 1140).

O professor C3 destaca a tecnologia e o componente curricular Cultura e Tecnologias Digitais e que está presente no primeiro ano do Novo Ensino Médio com 2 períodos semanais, como exemplo de descrédito do papel do professor, do componente curricular para o qual tem formação. Não há formação específica e/ou efetiva e nem condições estruturais:

(...) porque a gente está levando ao descrédito disciplinas importantes para colocar ali o mundo digital. O mundo digital é interessante? É, mas se tem um laboratório para o mundo digital? Não tem. Se tem uma internet eficiente? Até a própria questão do conhecimento do próprio professor. O professor vai administrar uma aula de mundo digital, sendo que muitas vezes os alunos sabem mais que o professor. (Professor C3)

Outro ponto que se tornou a “bandeira” do NEM é o anunciado Protagonismo Juvenil. A propaganda veiculada na mídia trazia que com o Novo Ensino Médio o aluno iria poder escolher o que estudar e deste modo o estudo se tornaria mais atrativo, diminuindo um dos problemas vivenciados no Ensino Médio que é a evasão. O texto do Referencial Curricular Gaúcho faz referência a essa “escolha” que, segundo o documento no NEM, poderá ser vivenciada por professores e alunos, numa perspectiva de educação emancipatória:

A proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de Educação Emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o

ambiente da sala de aula, de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20).

Mas a experiência relatada por todos os 10 professores entrevistados revela que não houve a vivência do tão defendido Protagonismo Juvenil. A começar pela Feira das Trilhas, que oferecia componentes curriculares que deveriam ser defendidos pelos professores na intenção de convencer os alunos a escolherem suas trilhas.

Nesse procedimento orientado pela mantenedora, a escolha dos alunos já ficava reduzida àquilo que a escola conseguisse oferecer. Pois os professores das trilhas são os já existentes na escola, não há possibilidade nem de solicitação de docentes para os componentes curriculares das trilhas.

Então, num curto espaço de tempo, os professores tiveram que “escolher” com qual trilha ficariam, estudar a ementa e preparar material que, como foi orientado, deveria atrair o aluno fazendo com que ele optasse por ela. O professor deveria “vender o peixe”<sup>26</sup>.

Muitos dos professores entrevistados trouxeram o esforço para tentar transmitir aos alunos algo que não estava claro nem para eles mesmos, que não tinha uma base sólida o que dificultava a defesa e o esclarecimento de dúvidas dos estudantes. A professora N2 relata:

Se nós professores ficamos confusos, eu imagino a cabeça deles né, porque nós apresentamos coisas pra eles e por exemplo a Biomecânica, eles acreditavam sinceramente que seria Educação Física, porque ia trabalhar movimento(...). (Professor N2)

O professor C3 traz a questão do tempo para preparar a feira e para apresentar aos alunos:

Foi muito assim, embora a gente tenha feito uma pequena apresentação para eles, foi durante uma semana, se não me engano, sendo que o meu contato com essas turmas, foram quatro contatos, mas com turmas diferentes. (Professor C3)

Uma sucessão de improvisos e arbitrariedades que fizeram da feira das trilhas muito mais o cumprimento de algo imposto, pois não havia a opção de não fazer, do que aquilo que era a função da atividade, de proporcionar aos alunos um leque de possibilidades que pudessem dar subsídios para que fizessem a escolha do itinerário formativo que viesse ao encontro dos interesses dos estudantes.

---

<sup>26</sup>“Vender o peixe” era a expressão utilizada tanto pela Seduc quanto pela 28ª CRE para resumir como deveria ser a atitude dos professores ao apresentar as trilhas aos alunos.

E com relação à vivência do protagonismo, todos os professores entrevistados perceberam que a maioria dos alunos não conseguiram exercer seu protagonismo pensando nas suas escolhas para a construção do seu futuro.

Segundo vários docentes, era aparente para eles que os alunos do primeiro ano, ou não sabiam ainda que área queriam seguir e por conseguinte qual itinerário, ou não tinham maturidade para optar pela sua área de preferência, mesmo que ela pudesse separá-los dos colegas com quem tinham afinidade ou que fosse um itinerário de uma área considerada mais complexa e que exige mais dedicação, como a área da matemática.

E para aqueles alunos que fizeram a escolha de forma mais madura e consciente, a decepção foi grande, pois mesmo que tivessem escolhido pensando nos seus futuros, tiveram que acatar as duas escolhas da maioria no caso do diurno, e a única escolha para o noturno.

O professor N4 destaca a decepção dos alunos que fizeram a escolha de forma mais consciente e que acabaram não sendo contemplados porque suas escolhas não foram as mais votadas:

A escolha dos alunos é uma situação ainda pior porque a perversidade do sistema está em que os alunos foram levados pela propaganda governamental, pelo discurso do Novo Ensino Médio de que realmente eles escolheriam alguma coisa pra eles. (...) eles têm uma decepção profunda com relação a isso. Eles não se inscreveram para essa disciplina, eles se inscreveram para outras trilhas e acabaram caindo nesta disciplina por absoluta falta de opção. E porque tinham que ir para algum lugar. Então eu vejo com eles assim que eles estão estudando, mas não é aquilo que eles escolheram. (Professor N4)

Então, se a feira das trilhas pudesse ter de fato explorado e apresentado com profundidade todos os itinerários, e mesmo se todos os alunos tivessem feito suas escolhas de forma consciente e assertiva, igualmente não seriam contemplados.

Jaqueline Moll (2017) já alertava que o NEM faria com que as escolhas dos estudantes fossem submetidas àquilo que a escola pudesse oferecer, e a realidade das escolas gaúchas mostra que a oferta é deficiente em relação ao número de professores, às condições estruturais das escolas, e até ao número de escolas em municípios pequenos, obrigando o aluno a sair da cidade caso não queira cursar o itinerário que foi o mais votado e, portanto, o que ficará obrigatoriamente valendo para a escola ou fique privado de conhecimentos importantes para ele:

A propalada liberdade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em opções disponíveis, em face da falta de professores de determinadas áreas. Além disso, ignora a realidade de mais de 70% das

idades brasileiras, que têm apenas uma escola de ensino médio. Tal proporção poderá nos levar a gerações inteiras sem acesso ao conhecimento da Física, da Química e da Biologia, que sofrem com a falta de professores e somente estarão presentes quando forem opções oferecidas como parte diversificada do currículo (Moll, 2017, p. 70-71).

O Novo Ensino Médio trouxe uma flexibilidade que fragiliza o currículo da educação pública e dificulta ainda mais o porvir dos alunos que já sofrem com discriminação e têm na escola a esperança de que o conhecimento adquirido poderia levá-los a melhores condições de vida.

O professor C4 problematiza a situação do povo negro, que conta com a escola para seu futuro e, que depois do NEM será ainda mais difícil para os jovens negros:

[...] porque não adianta a gente simplesmente dar qualquer tipo de ensinamento e depois as pessoas não terem uma perspectiva de melhora pra frente. Que é o que acontece com o pessoal, o povo negro. O povo negro tem um problema muito sério. Que é o quê? Eles conseguem estar bem na escola, a escola inclui eles, aí depois quando termina a escola, eles são atirados na rua e lá começa o preconceito. [...] Agora, se ele sai da escola e ele já consegue o caminho para uma faculdade ou curso técnico, ele vai dar continuidade na formação dele e ele vai ser alguém (Professor C4).

O projeto de sociedade que é apontado no NEM é aquele que seleciona os jovens que avançarão principalmente na direção do ensino superior e os que permanecerão e servirão aos interesses do capital como mão de obra barata, mantendo os lugares sociais historicamente destinados de acordo com o berço e o sobrenome (Moll, 2017, p. 71). A preocupação genuína do professor, ao problematizar a manutenção dessa tradição desigual, faz com que repensemos o papel da escola na vida dos jovens alunos das escolas públicas gaúchas e que perspectiva de futuro o NEM está apresentando a eles.

Nessa mesma problematização do papel da escola em emancipar jovens que não tenham “berço” ou “sobrenome”, a professora N2 traz o Ensino Médio Noturno e o prejuízo ainda maior para esses alunos, na sua maioria trabalhadores, que foram atingidos por um falso aumento de carga horária, que retira da formação geral básica períodos para acontecerem na Educação a Distância, para completar as 1000 horas anuais.

São aulas ministradas à distância, em um horário em que os alunos estão em deslocamento e para um público que não possui aparelhos eletrônicos e internet que lhes permitam assistir essas aulas de forma assíncrona. “Eu tenho dois (períodos) no primeiro ano noturno, mas tem um que é on-line e um que é presencial, então assim realmente eu tenho um período só.” (Professora N 2).

Mas nem tudo é perda no Novo Ensino Médio Gaúcho. A professora C2 trouxe que encontrou nos Itinerários do Novo Ensino Médio a possibilidade de ministrar o seu componente curricular, de dar mais visibilidade a ele, de mostrar o valor desse componente e as possibilidades que ele traz aos alunos. A docente comenta que dificilmente consegue ministrar o componente da sua formação, porque ele é utilizado para completar carga horária<sup>27</sup> de professores de várias áreas. Ela destaca as aulas que são ministradas do seu componente por outros professores sem a formação específica e também a pandemia, que ainda percebe que deixou lacunas em pré-requisitos necessários e basilares para o seu componente curricular.

[...] tem sido bom porque eu acho que eles têm conseguido ver isso, encarar esse tipo de aprendizagem, que não é uma coisa só pra bonito [...] São coisas importantes para a vida deles, profissionalmente também podem ser canal de futuro para eles. [...] quando eu converso com meus alunos que estão no segundo ano, a bagagem deles nessa disciplina é praticamente zero. Porque eles passaram por uma pandemia. Então eles nem lembram mais aquilo que eles viram no fundamental direito. Quando viram, né? Quando eles não passaram pintando coisas, às vezes durante anos, né? (Professora C2)

A fala da professora C2 escancara a necessidade de uma análise que vai além de revogar o NEM, também de trazer para avaliação e discussão as reais necessidades das escolas levando em consideração que enquanto antigos problemas não se resolverem, não há possibilidade de avanço.

O NEM tentou, num primeiro momento, ofuscar as deficiências graves e crônicas que são desconsideradas ano após ano. Uma política curricular sozinha não se efetiva, mas foi desta maneira que ela foi apresentada, desconsiderando todo um contexto existente. O “antigo ensino médio” nunca teve condições de realizar-se de forma plena, já antes faltavam professores nas escolas e isso se agravou com o NEM, já antes não tínhamos laboratórios, internet com capacidade suficiente, dentre outros, e isso se agravou com os Itinerários Formativos. O Novo Ensino Médio expôs, agravou e não resolveu as antigas deficiências do ensino médio e pior, criou novos entraves, desvalorizou mais ainda a carreira docente, “iludiu” os jovens com a promessa de exercício do protagonismo.

Talvez essa fala possa comprovar a relevância, para a qualidade da educação pública, de questões como a valorização da formação docente, que é mais visível e está em constante

---

<sup>27</sup> A Seduc-RS tem cada vez mais sido inflexível na distribuição da carga horária dos professores, cobrando que tenham 16 períodos para cada 20 horas de trabalho, e quando falta carga horária há componentes curriculares como a artes ou arte e o ensino religioso que são distribuídos muitas vezes, para vários professores de áreas distintas, sem que seja necessária qualquer formação ou que ele tenha a opção de não querer.

discussão, e de algo que ficou encoberto com o Novo Ensino Médio, que é a autonomia da escola, seus documentos que, em tese, deveriam ser construídos coletivamente, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e que foram “engolidos” pelas normativas e promessas de ganhos que a nova política traria e que, quando a escola, o professor consegue trabalhar o seu componente curricular de formação, que foi o que o professor C2 trouxe, há qualidade das aulas, há envolvimento dos estudantes, a aprendizagem torna-se significativa e motivadora para ambos, professor e aluno.

O último PPP da Escola Tuiuti foi reformulado em 2021 e 2022, sendo este trabalho uma tarefa do curso obrigatório de Gestores<sup>28</sup>, tendo sido ele construído somente pela equipe diretiva segundo prazo estipulado pela mantenedora. Durante o curso que aconteceu pelo Portal da Educação RS<sup>29</sup>, a fala era da importância da construção do documento, mas na cobrança, ele deveria ser feito pelo diretor e vice apenas, tudo na plataforma, seguindo os modelos já existentes, que deveriam apenas ser completados. E, desde 2022, todos os diretores e suas equipes estão aguardando o retorno dos PPP, seja para aprová-los ou para apontar melhorias.

E no Projeto Político Pedagógico construído em gabinete e entregue em 2022, não há nada que contemple o Novo Ensino Médio. Este nível é descrito com suas áreas do conhecimento, sem fazer menção a Itinerários Formativos.

Aqui mais uma vez a ideia de protagonismo se esvai quando confrontada com o PPP, pois se há protagonismo, por que o documento que representa as especificidades da escola, junto com sua comunidade e as necessidades supostamente elencadas por eles, foi desconsiderado quando da implementação do NEM? Ainda que os docentes atuem a política preservando as ideias e as necessidades específicas da comunidade em que está inserida a escola, essa desconsideração institucional normaliza a homogeneização (Santos, 2017), a retirada da construção coletiva e assim, gradativamente e com amparo da legislação vigente, deixa de atender à população que faz uso do NEM.

Desta forma, retomando a fala da professora C2, cada vez mais comum e autorizado se torna um professor ministrar aulas de componentes curriculares diferentes da sua formação específica e a participação das comunidades escolares fica cada vez mais submetida às normativas condicionantes e possibilidades pré-estabelecidas pela mantenedora. O que o

---

<sup>28</sup> O Curso de Gestores é obrigatório para que os diretores e vice-diretores possam ser empossados a cada nova eleição ou indicação.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/>.



NEM fez foi uma tentativa de colocar “dentro da lei” antigos e crônicos problemas como normais e aceitáveis como a falta de professores e de estrutura das escolas. Com essa política, não é meta melhorar a infraestrutura, a formação docente, o plano de carreira, todos esses problemas foram tomados como condicionantes para o que é possível oferecer, sem resolvê-los. Também potencializa a falta de interesse dos alunos que não encontram nos currículos rasos a possibilidade da educação como futuro promissor, e com isso a evasão e o abandono tendem a crescer ainda mais. Para Silva (2017):

A política norteadora da reforma curricular esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto se mostrou ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normalizaram a reforma do ensino médio no momento imediato após a promulgação da LDB. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudança do *paradigma curricular*. De modo recorrente, as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o *mundo do trabalho*. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades (Silva, 2017, p. 59).

A necessidade de revogação do Novo Ensino Médio fica mais que evidente com esta pesquisa. As intencionalidades que atendem a interesses mercantis, a ausência de condições para sua efetivação sem dar conta de antigos e crônicos problemas, constantemente e comumente citados como: falta de estrutura das escolas, falta de professores, desvalorização profissional e uma política pública que parta de um diagnóstico, que seja construído com participação de seus atores, estão postos e precisam ser conhecidos principalmente pela população diretamente atingida pela política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo não só acompanhar a implementação do Novo Ensino Médio Gaúcho na Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti na cidade de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre, mas principalmente como a política foi atuada na escola, adotando a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2021), que consideram a complexidade das relações estabelecidas nos espaços escolares, a interpretação da política pelos seus atores, com ênfase aqui nos professores, como as condições estruturais, políticas, sociais, econômicas que interferem nessa atuação, que acontece juntamente com múltiplas políticas públicas que adentram os muros escolares e igualmente são recebidas, interpretadas e atuadas.

A adesão do Rio Grande do Sul ao Programa do Novo Ensino Médio, que estabelecia normativas para todos os estados, mas que dava autonomia para a parte da flexibilização curricular e que deveria dar voz às escolhas dos estudantes, tinha as escolas-piloto como norteadora, o que, na prática, configurou-se numa pseudo-flexibilização em que nem mesmo a pilotagem pode fazer suas escolhas e construções.

Houve uma desconsideração da vivência desses espaços de pilotagem, repetindo-se erros e oferecendo-se uma liberdade cerceada de escolha dos estudantes, com ausência de registros e retomadas inclusive no site do Ensino Médio Gaúcho, espaço no qual deveriam constar todas as etapas da construção do Novo Ensino Médio, como se as escolas-piloto não tivessem sido relevantes para essa construção ou como se as suas experiências não deveriam ser conhecidas pelo público-alvo do Novo Ensino Médio.

Quanto às possibilidades de escolha das demais escolas de ensino médio, houve uma escolha dos Itinerários Formativos dentro das possibilidades e condições pré-estabelecidas pela mantenedora, como a apresentação de 24 trilhas para escolha em 2022 e diminuição para 10 trilhas para escolha em 2023. Todas as trilhas, com seus componentes e ementas elaboradas pela mantenedora.

A importância do olhar a partir de dentro do processo da política justifica a Escola Tuiuti como campo para a pesquisa, salientando a trajetória da instituição que, ao longo de sua existência, participou nas inúmeras políticas públicas que traziam normativas, atuando-as conforme as necessidades da população local e de forma insistente, perseverante e consciente destaca a atuação da comunidade escolar que, mesmo nos momentos de maior dificuldade e que colocaram a escola em xeque, considerando problemas estruturais e sua importância

como instituição para a sociedade, manteve-se atuantes, inclusive quando da chegada do Novo Ensino Médio Gaúcho.

Ser a diretora eleita e em exercício na escola me trouxe o desafio de manter o rigor da pesquisa procurando, estando dentro do contexto escolar, não desconsiderar acontecimentos, normativas, impressões, relatos e ações de maneira a valorizar que fez parte de um documento que servirá de registro de um momento de implementação de uma política nacional e de análise da atuação dos envolvidos com ela, bem como seus desdobramentos.

É necessário salientar que desde 2022 até 2024, foram muitas mudanças, muitos improvisos, muitos arranjos, muitos remendos. Esta pesquisa trouxe relatos e dados da atuação da política do Novo Ensino Médio na Escola Tuiuti de forma detalhada com relação às normativas e também as entrevistas com os docentes trazendo os períodos letivos de 2022 e 2023. A movimentação nacional pela revogação do NEM, com manifestações populares, pesquisas científicas, associações como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e a própria pesquisa lançada pelo MEC em 2023 trouxeram a necessidade da revogação do NEM e esses movimentos foram sentidos em pequenas mudanças. No Rio Grande do Sul, a política continuou se efetivando nas escolas de ensino médio com algumas modificações sutis nas bases curriculares e em orientações extremamente enxutas sobre os procedimentos para o NEM em 2024. O discurso de defesa no NEM que tomava conta das reuniões com a Seduc-RS e 28ª CRE foram sendo substituídas por outras pautas.

O NEM costumava ser o assunto principal em 2022 na maioria dos encontros, fossem eles com a 28ª CRE ou Seduc. Em 2023 ele já foi substituído pelos estudos de recuperação que desviaram o foco e inclusive impediram o planejamento para o ano letivo de 2023. E, ao longo do ano de 2023 não houve a defesa do NEM, houve um silenciamento por parte da mantenedora e assuntos como Estudos de Aprendizagem Contínua, Mostra Científica, Parcerias Público Privadas (PPPs), Tutoria, Jovem de Futuro e outros assuntos que desconsideravam a política para o ensino médio em andamento, como se ela tivesse deixado de existir, inclusive as reuniões eram todas bem pontuadas com assuntos pré-estabelecidos e neles o NEM não costumava mais fazer parte.

Retomando a questão norteadora desta pesquisa, será que ela foi respondida? Algo que faria diferente? Foi possível perceber como se deu a atuação do Novo Ensino Médio na Escola Tuiuti?

Os primeiros dois anos de implementação do NEM, percebidos através das normativas legais enviadas pela mantenedora e da movimentação da escola para adequar-se à política e a

atuação dos professores e professoras neste contexto não esgotaram as análises e possibilidades de discussão, mas trouxeram a perspectiva deste grupo que recebeu, interpretou e atuou a política dentro da escola de uma maneira muito particular numa instituição com um contexto peculiar de muitas dificuldades, mas também de muita construção coletiva e de resistência ao sucateamento da escola pública.

A retomada das circunstâncias nacionais em que o Novo Ensino Médio se estabeleceu como urgente e obrigatório para todo o Brasil através de lei oriunda de medida provisória em um momento político com sua ilegitimidade e o alinhamento do governo gaúcho com tudo isso foram peças fundamentais para contextualizar e entender os desdobramentos que aconteceram dentro da escola com toda a comunidade escolar, em especial com os docentes.

O acompanhamento da implementação no Rio Grande do Sul, com relatos de escolas-piloto e as minuciosas estratégias utilizadas pela Seduc-RS que, principalmente no início do processo, pretendiam convencer toda a sociedade gaúcha da construção participativa, da vivência do protagonismo juvenil com as “escolhas” e todo o aparato normativo que o acompanhava foram sendo confrontados, durante a realização das reuniões com a Seduc-RS e a 28ª CRE, os encontros com alunos, docentes, responsáveis, com as promessas não efetivadas de melhoria e as reais condições da escola.

Momentos obrigatoriamente realizados como a Feira das Trilhas, o processo de escolha dos Itinerários Formativos, a organização do corpo docente para ministrarem os componentes curriculares das Trilhas, a organização da escola, a formação das turmas conforme as trilhas preponderantes na escola e os desafios encontrados no processo são relatados na observação e acompanhamento da vivência diária da escola e estão presentes nas entrevistas realizadas com dez docentes de Ensino Médio da instituição.

Constatações comuns entre os docentes entrevistados como a ausência de participação dos professores e professoras na construção da política do NEM, o “assumir” componentes curriculares dos Itinerários Formativos por não ter outra alternativa, a ausência de preparação sólida para os docentes ministrarem os componentes, a crueldade do sistema percebido nos estudantes que também se frustraram e se decepcionaram com a impossibilidade de vivência real do protagonismo através do desrespeito às escolhas feitas por eles e a desconsideração da formação do professor percebida através dos critérios utilizados para os Itinerários Formativos, expuseram a face real do NEM e trouxeram as fragilidades da política evidenciando de forma contundente que as promessas proferidas para convencimento à

sociedade gaúcha para obter o apoio na implementação da política definitivamente não se concretizaram.

O NEM tem oferecido menos qualidade, mais fragmentação, desestimulado os jovens ao estudo e assim se mantém agravando as desigualdades entre jovens de escolas públicas e privadas, retirando mais ainda as possibilidades dos jovens de baixa renda ascenderem, cruelmente extraindo deles o estudo como chance de uma vida mais digna, igualitária e feliz.

Mas, para êxito da pesquisa, felizmente o enfrentamento das dificuldades trazidas pelo NEM entre os professores entrevistados e a pesquisadora que os entrevistou possibilitou que a indignação durante a implementação da política, que era sentida por toda a escola, explicitasse as razões pelas quais a pesquisa era importante. Percebi neles uma sensação de acolhimento às demandas que os afligiam, pois eles, assim como a diretora, também tinham que dar conta da política e percebíamos juntos as dificuldades, passávamos juntos por elas, pensávamos juntos em possíveis alternativas, afinal o Novo Ensino Médio não trouxe avanços e a pesquisa configurou-se numa escuta qualificada<sup>30</sup> e assim, de alguma forma, seus “gritos” como educadores encurralados seria ouvido através dela.

Acredito então que as relações de poder no espaço escolar e a função de diretora em muitos momentos, ou, na maioria deles, não fez com que a autoridade inerente ao cargo constrangesse os relatos, as considerações, pelo contrário, no final das entrevistas muitos professores entrevistados se mostravam aliviados e satisfeitos porque alguém os ouviu, valorizou suas angústias sem culpá-los e a pesquisa ainda irá “imortalizar”, através de texto acadêmico, o momento da atuação do Novo Ensino Médio na Escola Tuiuti, como a valorização das impressões e vivências dos meus colegas de escola, que me acompanharam durante toda a trajetória. É a percepção da realização da política através da valorização dos professores e professoras. Da mesma forma, o cargo ocupado por mim também me fortalecia como pesquisadora responsável por produzir dados que poderiam contribuir para a formulação de futuras políticas públicas e que vislumbrariam talvez um futuro melhor e possível.

Mesmo para aqueles professores que enxergaram no NEM alguma oportunidade de melhoria, a pesquisa abriu a possibilidade de análise, reflexão, de discussão e de planejamento pois os provocou a pensar sobre a prática e a influência de políticas públicas como o NEM que atravessam o fazer docente e, na maioria das vezes, não são problematizadas.

---

<sup>30</sup>Escuta qualificada no sentido de acolhimento das demandas, de empatia.

É no mínimo interessante observar o quanto os professores, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas e de todas as políticas públicas que perpassam o fazer docente e interferem na rotina, nas condições de trabalho, na motivação, na vida dos estudantes e da comunidade (Ball; Maguire; Braun, 2021), continuam, na maioria das vezes, firmes no propósito da educação de qualidade para todos.

Mas não essa qualidade apresentada pela iniciativa privada em parceria com o governo que pretende segregar os alunos das escolas públicas das possibilidades que o conhecimento científico poderia lhes proporcionar, mas aquela da qual os docentes, acreditam a ponto de colocar seus filhos, netos, sobrinhos, fazer indicação para outras pessoas estudarem na mesma escola em que trabalham porque sabem que, apesar dos governos, eles atuarão as políticas com um norte que só educadores que têm esperança (do esperar de Paulo Freire) podem realizar.

São educadores e educadoras que se comprometeram com a educação de tal modo que no coletivo se fortalecem e pensam em alternativas que perpassem políticas públicas enganosas como o Novo Ensino Médio, outras pelos quais passaram e certamente outras que virão.

As promessas não cumpridas do Novo Ensino Médio Gaúcho se revelam nas entrevistas com os docentes realizadas nesta pesquisa, bem como todo o relato do dia-a-dia da Escola Tuiuti e que, infelizmente, não configura um caso isolado.

A violência com que o NEM foi adentrando as escolas, através de uma Medida Provisória, com a aprovação em meio a uma pandemia que ceifou mais de 40.000 vidas só no Rio Grande do Sul<sup>31</sup>, a ausência de diagnóstico e escuta de docentes, discentes e comunidade, a falta de estrutura das escolas e um projeto de nação que não atende às necessidades dos jovens gaúchos está revelado nesta pesquisa.

A pesquisa trouxe a Escola Tuiuti e os detalhes dos efeitos de uma política pública destinada ao ensino médio do Rio Grande do Sul nos anos de 2022 e 2023. Uma escola que se manteve apesar da política do Novo Ensino Médio Gaúcho. E com certeza há muitos Tuiutis por aí. E é na perspectiva da existência desses espaços que a busca de educação pública de qualidade se alicerça.

---

<sup>31</sup>Dados retirados de <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/> em 17/02/2024.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela. Política Educacional e a Base Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela; TUTTMAN, Malvina T. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v.33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**. O Novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas fazem as Políticas**: Atuação em Escolas Secundárias. 2 ed. Ponta Grossa: URP, 2021.

BAIROS, Mariângela; TANGER, Jeferson Pereira. A Educação Básica e os desafios frente ao Futuro. *In*: BAIROS, M.; MARCHAND, P. (orgs). **A Educação Básica tem futuro?** 1ed. Porto Alegre. Cirkula, 2022. p. 79-97.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Edição Original. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Anais da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação (2010, Brasília, DF). Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CENTENARO, Junior Bufon. **Da Lei 13.415/2017 ao Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio**: processos de recontextualização. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2575>. Acesso em: 17 abril 2024.

CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz; SARAIVA, Mateus. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS**: balanço de perdas e danos (Nota Técnica: relatório de pesquisa). Porto

Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 17 abril 2024.

CORREA, Tábata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul:** o currículo nos contextos de produção de texto e de prática. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 17 abril 2024.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em Tempos de Covid-19: uma análise de trabalho em meio à pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set/dez. 2020.

EICHNER, Ânthonny Scapin. **“Novo” Ensino Médio e trabalho pedagógico na rede estadual do Rio Grande do Sul:** impactos na formação da força do trabalho no Brasil. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br>. Acesso em: 17 abril 2024.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio:** a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle>. Acesso em 17 abril 2024.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e Regulação da Escola:** Uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2022.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. 42 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A Loucura da Razão Econômica:** Marx e o capital do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

HENDGES, Leonardo Avelhaneda. **O Novo Ensino Médio:** entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático-pedagógica de professores da formação geral básica. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da



Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br>. Acesso em: 17 abril 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MASSENA, Juliana Hass; SARAIVA, Mateus; LAMERS, Juliana Maciel de Souza; LUCE, Maria Beatriz. Condições de trabalho de professores e diretores das escolas públicas: um estudo sobre a rede estadual de educação no Rio Grande do Sul. **Revista Aquila**, n. 23, Ano XII, p. 27-42, Jul/Dez, 2020.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar. A lógica da mudança do EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan/jun. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestrutura do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p.1127-1144, Set/Dez.2004.

PEREIRA, Jéssica da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANADON, Simone Barreto. Itinerários Formativos: O Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia (orgs.) **A Educação Básica tem futuro?** 1ed. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 277-291.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAAE** - v.25, n.2, p. 285-300, mai./ago.2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior. Porto Alegre, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas Formas de Materialização do Privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, e2015344, p. 1-20, 2020.

PERUFFO, Gabriela do Amaral; SCHMITT, Lian Alves; PEREIRA, Marcos Villella. O Artesanato da Pesquisa: Provocações para Pensar a Constituição de Marcadores de Rigor Arelados à Pesquisa em Educação. In: DE LA FARE, Monica; ROVELLI, Marcelo; SILVA, Marcelo Oliveira da; ATAÍRO, Daniela (orgs.). **Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas**. Porto Alegre: Universidad de La Plata/EdiPUCRS,2020. p. 217-236.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio**. Porto Alegre: 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 364/2021**. Disponível em: <https://www.CEEed.rs.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 365/2021**. Disponível em: <https://www.CEEed.rs.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2022.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não tá calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro; A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v.34 p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R.; KRAWCZIK, N.; CALÇADA, G. Juventudes. Novo Ensino Médio e Itinerários Formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

VITORETTI, Guilherme B.; RIBEIRO, Jéssica T.; ROITBERG, Larissa P.; CAMPOS, Vanderson G. de; ARGENTI, Vinícius da S.; CARVALHO, Wanessa A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação. **Notas de Trabalho**, nº11, UNESP, 2022.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES**

1- Qual foi seu primeiro contato com o Novo Ensino Médio?

2- Você ministra algum componente curricular dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio?

3- Que motivos levaram você a ministrar este(s) componente(s) curricular(es)?

4- Como foi a preparação para ministrar o(s) componente(s)?

5- A mantenedora ofereceu alguma formação?

6- Como está sendo a experiência de ministrar o(s) componente(s)?

7- Qual sua participação na organização da FEIRA DAS TRILHAS?

8- Qual sua visão a respeito do processo de escolha dos Itinerários Formativos?

9- Qual a sua opinião sobre as Eletivas do Novo Ensino Médio Gaúcho?

10- O que mais poderia ser dito em termos gerais sobre o Novo Ensino Médio?

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Convite para participação em pesquisa**

Prezado(a) Professor(a).....

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “A ATUAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO NA ESCOLA TUIUTI”.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Geovana Rosa Affeldt, estudante do Curso de Mestrado em Políticas e Gestão de Processos Educacionais da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta pesquisa é orientada pela prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Elisabete Zardo Búrigo, a quem você pode contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do e-mail [elisabete.burigo@ufrgs.br](mailto:elisabete.burigo@ufrgs.br) ou pelo telefone (51)99155-8205.

O objetivo desta pesquisa é trazer como o Novo Ensino Médio tem sido atuado dentro do contexto escolar e da cultura que integra a Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti.

Para isto, solicitamos a sua especial colaboração na participação da pesquisa, a qual ocorrerá por meio da entrevista. Estima-se que sejam necessários 30 minutos para a realização da entrevista proposta.

O uso das informações decorridas de sua participação será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.). As entrevistas serão transcritas, para que você verifique, revise, corrija e autorize antes do uso das informações. Caso seja da sua preferência, será preservado o anonimato e as informações serão divulgadas apenas por um código alfanumérico. Todas as informações fornecidas por você serão armazenadas sob responsabilidade da pesquisadora principal por pelo menos cinco (5) anos após o término da investigação.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, podendo haver constrangimento em responder alguma questão na entrevista. Ao mesmo

tempo, você receberá todo o apoio do pesquisador no sentido de minimizar estes riscos, tais como responder apenas questões em que se sinta confortável de conversar sobre e, caso opte pelo anonimato, na divulgação dos resultados serão descartadas todas as informações que possam levar à identificação do entrevistado.

Ressaltamos que está garantido o direito do participante de buscar indenização por danos eventuais decorrentes da participação na pesquisa (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item IV. 3.h).

Já com relação aos benefícios da pesquisa, você terá a oportunidade de contribuir com um registro sobre como o processo de implementação do Novo Ensino Médio foi atuado na Escola Tuiuti, trazendo para o diálogo os avanços e retrocessos percebidos pelos atores da política educacional em questão.

A sua participação não envolve nenhum tipo de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Sua participação é muito importante e é voluntária. Você poderá recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, não havendo prejuízo de nenhuma forma para você se essa for a sua decisão. A sua colaboração se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por você assinado.

Caso necessite de qualquer esclarecimento, peço que entre em contato comigo, a qualquer momento, pelo telefone (51) 996048363 ou pelo e-mail [rosaaffeldtgeovana@gmail.com](mailto:rosaaffeldtgeovana@gmail.com) Terei prazer em prestar quaisquer informações adicionais que você considerar necessárias.

Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308.3787 – E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br). Localizado na Avenida Paulo Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30min.

Obrigada pela sua colaboração.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO Novo Ensino Médio GAÚCHO NA ESCOLA TUIUTI”, desenvolvida pela pesquisadora Geovana Rosa Affeldt.

Gravataí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) Professor(a):

---

Assinatura da Pesquisadora Assistente:

---

Assinatura da Pesquisadora Orientadora:

---

**APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

Por intermédio do presente instrumento, autorizamos a pesquisadora Geovana Rosa Affeldt, atualmente mestranda regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU), a desenvolver sua pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO Novo Ensino Médio GAÚCHO NA ESCOLA TUIUTI”. A referida pesquisa faz parte da Dissertação da pesquisadora, a qual é uma exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa está sendo orientada pela Profª. Dra. Elisabete Zardo Burigo, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Além disso, a direção da escola, bem como o Conselho Escolar (CE) e Círculo de Pais e Mestres (CPM) estão cientes de que a pesquisa será desenvolvida com professores que aceitaram ser entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas serão combinadas de modo que não interfiram no calendário da escola e nem prejudiquem as atividades da comunidade escolar.

Gravataí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Mariane Pereira do Nascimento – Vice Legal  
Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti

---

Elaine Bitelo Cunha – Presidente CE  
Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti

---

Silvana Follmann Gomes – Presidente CPM  
Escola Estadual de Ensino Médio Tuiuti

---

Geovana Rosa Affeldt – Pesquisadora  
Mestranda PPGEDU – UFRGS